



Automne 2018

NORDIQUES

N° 36

DOSSIER
Réformer l'éducation
en Europe du Nord

Bibliothèque de Caen - Association Norden



Nordiques

36 | 2018

Réformer l'éducation en Europe du Nord

Yohann Aucante et Piero Colla (dir.)



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/nordiques/477>

DOI : [10.4000/nordiques.477](https://doi.org/10.4000/nordiques.477)

ISSN : 2777-8479

Éditeur :

Association Norden, Bibliothèque de Caen la mer

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

ISBN : 9791095914020

ISSN : 1761-7677

Référence électronique

Yohann Aucante et Piero Colla (dir.), *Nordiques*, 36 | 2018, « Réformer l'éducation en Europe du Nord » [En ligne], mis en ligne le 31 octobre 2020, consulté le 13 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/nordiques/477> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nordiques.477>

Nordiques

Revue biannuelle

Directeurs de publication :

Éric EYDOUX, président de l'association Norden.

Olivier TACHEAU, directeur de la bibliothèque de Caen.

Rédacteurs en chef :

Yohann AUCANTE, maître de conférences, École des hautes études en sciences sociales (EHESS, Paris), chercheur au centre Raymond Aron.

Nicolas ESCACH, maître de conférences, Sciences Po Rennes (Campus de Caen).

Harri VEIVO, professeur, université de Caen Normandie.

Comité de lecture :

Nathalie BLANC-NOËL, maître de conférences HDR, université de Bordeaux IV, chercheur au GRECCAP-CMRP ; Sylvain BRIENS, professeur, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Maurice CARREZ, professeur, université de Strasbourg ; Bente CHRISTENSEN, maître de conférences honoraire, université d'Oslo ; Louis CLERC, maître de conférences, université de Turku ; Karl GADELII, professeur, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Frédérique HARRY, maître de conférences, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Maria HELLERSTEDT, maître de conférences, université de Lille 3 ; Annelie JARL IREMAN, maître de conférences, chercheur à l'ERLIS, université de Caen Normandie ; Steinunn LE BRETON, maître de conférences honoraire, université de Caen Normandie ; Christian Bank PEDERSEN, maître de conférences, université de Caen Normandie ; Rea PELTOLA, maître de conférences, université de Caen Normandie ; Ann-Sofie PERSSON, maître de conférences, université de Linköping ; Christophe PREMAT, maître de conférences, université de Stockholm ; Vincent SIMOULIN, professeur, université de Toulouse II ; David SMITH, professeur, université de Glasgow ; Pierre-Brice STAHL, maître de conférences, université Paris-Sorbonne (Paris IV).

Comité scientifique :

Marc AUCHET (président du comité scientifique), professeur émérite, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Jean-François BATTAIL, professeur émérite, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Philippe BOUQUET, professeur honoraire, université de Caen Normandie ; Jean-Pascal DALOZ, directeur de recherche au CNRS (UMR SAGE, université de Strasbourg) ; Yves LACOSTE, directeur de la revue Hérodote ; Jean-Marie MAILLEFER, professeur émérite, université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Thomas MOHNIKE, professeur, université de Strasbourg ; Uffe ØSTERGAARD, professeur, Copenhagen Business School (Danemark) ; Øyvind ØSTERUD, professeur, université d'Oslo (Norvège) ; Jean RENAUD, professeur émérite, université de Caen Normandie ; Peter STADIUS, professeur, université de Helsinki ; Torfi TULINIUS, professeur, université de Reykjavík.

Nordiques

Revue fondée en 2003 par Nathalie Blanc-Noël, maître de conférences à l'université Bordeaux IV, et Marc Auchet, professeur émérite à l'université Paris-Sorbonne (Paris IV), avec le soutien institutionnel de l'institut Choiseul pour la politique internationale et la géoéconomie dirigé par Pascal Lorot. Depuis l'automne 2012, la direction en est conjointement assurée par la bibliothèque de Caen et l'association Norden (voir p. 141).

Revue à comité de lecture

Adresse de la rédaction

Revue Nordiques

Bibliothèque de Caen

15, quai François Mitterrand

14053 Caen Cedex

Téléphone : 02 31 30 47 00

Courriel : nordiques@caenlamer.fr

Site : revue-nordiques.com

Sur les conditions de vente et d'abonnement, voir p. 139.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL p. 5

DOSSIER

RÉFORMER L'ÉDUCATION EN EUROPE DU NORD

Piero Colla

La quête d'un ethos *suédois* : un invariant dans la réforme des curricula ?.... p. 11

Jouni Välijärvi

La Finlande construit l'école du nouveau millénaire p. 27

Ville Okkonen

Entre débats nationaux et guerre froide : réformer l'école primaire
égalitaire en Finlande dans les années 1960 et 1970 p. 45

Roger Marmus

Les cours de langue maternelle et de culture d'origine pour enfants
d'immigrés dans les systèmes scolaires des pays nordiques p. 59

Yohann Aucante et Maria Hellerstedt

À l'école de l'autonomie nordique : interview collective des membres
du consortium Erasmus lycée Jehan-Ango de Dieppe..... p. 77

Tomas Wedin

La dimension temporelle de l'égalité : les réformes scolaires
en Suède (1946-2000) p. 99

Piero Colla et Tomas Wedin

De la planification à la liberté de choix : une révolution pour
le modèle éducatif suédois ? Conversation avec Ulf P. Lundgren..... p. 115

LECTURES..... p. 129

ÉDITORIAL

*Yohann Aucante et Harri Veivo**

Ce numéro 36 marque une transition importante au sein de la rédaction de *Nordiques*. Annelie Jarl Ireman, corédactrice en chef depuis près d'une décennie, a souhaité passer la main. Maître de conférences au Département d'études nordiques de l'université de Caen, elle avait succédé à Marc Auchet, l'un des fondateurs de la revue. Spécialiste de littérature de jeunesse scandinave, elle avait coordonné son premier numéro sur le thème « Filles intrépides et garçons tendres : genre et culture enfantine » (n° 21, hiver 2009-2010) et présidé au transfert de partenariat éditorial entre la bibliothèque de Caen et l'association Norden, à raison de deux numéros par an. Avec Nathalie Blanc-Noël et Vincent Simoulin, puis avec Yohann Aucante et Louis Clerc et enfin Harri Veivo, elle a été une cheville ouvrière de cette publication. Sans l'engagement bénévole de collègues comme Annelie, les revues scientifiques ne pourraient évidemment pas survivre. Il nous appartient donc de lui adresser des remerciements au nom d'un collectif qui dépasse la rédaction de *Nordiques* : les lecteurs, les étudiants et enseignants en études nordiques notamment, auxquels s'adresse en premier lieu cette publication, mais aussi les nombreux auteurs, tous et toutes peuvent lui être redevables de ce travail et de cet engagement constants. Nous souhaitons donc à Annelie de retrouver un peu de temps pour d'autres activités qui ne manqueront pas et, en suédois dans le texte : *stort tack!*

En bonne logique, pour un départ, il y a une entrée. Harri Veivo, professeur à l'université de Caen, ayant remplacé Louis Clerc en 2017, c'est au tour de Nicolas Escach de rejoindre l'équipe éditoriale de la revue. Géographe de formation, Nicolas est maître de conférences à Sciences Po Rennes et directeur du pôle Europe du Nord sur le campus de Caen. Il y est également responsable du master Stratégies innovantes des territoires urbains. Il a déjà été amené à collaborer avec la revue et nous lui souhaitons la bienvenue dans ses nouvelles fonctions.

Ces changements sont l'occasion de rappeler que *Nordiques* accueille des propositions de publication dans tous les domaines des sciences humaines et sociales, des langues et de la littérature en lien avec les différents pays de cette aire culturelle. Nous pouvons aussi étudier des propositions de dossiers thématiques. Les lecteurs trouveront désormais à la fin de chaque numéro un appel à contributions

* Yohann Aucante et Harri Veivo sont rédacteurs en chef de la revue *Nordiques*.

pour la livraison à paraître un an plus tard. La revue sollicite aussi des notes critiques sur des publications récentes qui intéressent l'Europe du Nord et la région baltique.

Le thème de ce numéro 36 est l'éducation, plus particulièrement sous l'angle de ses réformes anciennes ou nouvelles. Il a été coordonné par Yohann Aucante et Piero Colla. Depuis une quinzaine d'années et, notamment, avec les premières vagues d'enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE, on constate l'émergence d'une grille d'évaluation internationale qui interroge les acteurs de l'éducation et les sociétés des pays concernés. Auparavant beaucoup plus circonscrite à l'intérieur de frontières nationales, l'éducation est ainsi devenue un élément majeur dans la comparaison du niveau de performance des États, avec tous les effets positifs et négatifs qu'un tel dispositif peut entraîner.

Ces enquêtes, qui ont placé la Finlande très haut dans les évaluations, ont renouvelé l'intérêt pour certaines expériences qui pouvaient être menées en Europe du Nord, alors même que les autres pays de la région n'étaient pas du tout aussi bien notés. Ces résultats ont suscité beaucoup d'interrogations, en particulier en Suède, où les réformes du système éducatif sont allées très loin depuis la fin des années 1980. En effet, c'est sans nul doute dans ce pays que la conjonction de la décentralisation et de la dérégulation a permis une transformation profonde d'un système scolaire jusqu'alors essentiellement public et très encadré. Le dossier adopte une perspective qui redonne une profondeur historique à ces différentes dynamiques de restructuration de l'École nordique, notamment dans ses relations avec le pouvoir central et les finalités dont il se réclame. Ainsi Piero Colla et Tomas Wedin reviennent-ils sur les évolutions des doctrines éducatives suédoises après 1945 et leur rapport à l'égalitarisme depuis l'âge d'or de la social-démocratie, y compris dans les relations maître-élève, en mettant l'accent sur la dynamique paradoxale par laquelle la promotion de l'autonomie et de la liberté de choix a entretenu, à différentes époques, la quête de « valeurs » ou normes fondamentales. L'évolution récente de l'école suédoise témoigne, pour ces auteurs, de la vitalité de ses racines intellectuelles, voire utopiques. L'entretien qu'ils ont conduit avec Ulf Lundgren, un des protagonistes des réformes de l'éducation suédoise au cours des dernières décennies, permet de mesurer la profondeur historique des débats qui ont animé la question scolaire. Jouni Välijärvi et Ville Okkonen s'intéressent respectivement à la situation actuelle de l'École en Finlande et aux débats politiques virulents qui ont entouré, dans les années 1960-1970, les réformes en direction d'un système scolaire unifié au niveau national. Le premier rappelle le paradoxe selon lequel, parmi tous les pays de l'OCDE, ce sont les élèves finlandais qui rentrent le plus tardivement à l'école et y passent le moins de temps, avec les résultats que l'on sait. Il montre aussi comment cette situation est en train de changer

même si la Finlande est très soucieuse de préserver le « capital » que les enquêtes PISA lui ont attribué.

Si ce numéro ne contient pas d'article directement consacré aux expériences danoise ou norvégienne, elles sont évoquées dans la contribution de Roger Marmus sur les cours de langue maternelle et leur évolution dans les différents pays nordiques. Cette question concerne évidemment la place des personnes issues de l'immigration et du multiculturalisme dans ces sociétés, travaillées comme tant d'autres par des revendications identitaires et nationalistes de plus en plus fortes. De ce point de vue, et dans des pays qui ont longtemps refusé l'assimilationnisme culturel, voire institutionnalisé une forme de « liberté de choix » en la matière (dès 1975, en Suède), ces cours de langue et leur place – tant dans le parcours éducatif que dans la société – sont devenus des sujets de discorde.

Le dossier se clôt sur un entretien collectif avec les acteurs de la communauté éducative de Dieppe en Haute-Normandie, mené par Yohann Aucante et Maria Hellerstedt. C'est au lycée Jehan-Ango de Dieppe qu'a été lancée, en 2017-2018, une initiative originale de programme ERASMUS pour l'échange d'enseignants (mais aussi de personnels d'encadrement) du primaire et du secondaire de l'agglomération dieppoise avec les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède) afin de réfléchir aux leçons qui pouvaient être tirées de la comparaison, notamment en matière d'autonomie des élèves. Cet entretien est précédé d'une introduction du proviseur du lycée Ango, Dominique Procureur, et d'une professeure de philosophie qui y enseigne, Audrey Techer, qui tous deux ont joué un rôle essentiel dans ce projet collectif amené à se poursuivre. L'exercice de réflexion collective avec des acteurs du terrain éducatif (qui plus est normands !) permet de mettre en perspective un certain nombre d'interrogations françaises à la lumière des représentations que l'on peut se faire de l'éducation nordique, et cela dans un pays où les réformes scolaires continuent d'être un sport national de première catégorie.

DOSSIER

Réformer l'éducation
en Europe du Nord

coordonné par Yohann Aucante et Piero Colla

La quête d'un ethos *suédois* : un invariant dans la réforme des curricula ?

Piero Colla*

RÉSUMÉ

En partant d'un enjeu actuel du débat suédois contemporain sur l'éducation – la nécessité de sensibiliser les écoliers à des « valeurs » citoyennes fédératrices –, l'article montre comment la définition et l'actualisation du socle éthique est le fil rouge des initiatives de réforme du système scolaire au XX^e siècle. La place prépondérante de l'antidogmatisme et du culte de l'autonomie dans ces réformes a fait écran à cette refondation permanente, qui se décline à travers trois grandes étapes. Dans le cadre de la construction d'un tronc commun d'éducation « citoyenne » (medborgarskola), entre 1948 et 1960, la désacralisation des canons des humanités coïncide avec un penchant pour le psychologisme et l'inculcation d'un habitus mental « moderne », socialement responsable. De manière implicite, la conformité du message scolaire aux objectifs idéologiques du modèle devient le critère régulateur de la réforme des curricula. Dans la phase de consolidation du système, l'importance grandissante des enseignements relatifs à la vie de couple et aux questions éthiques fondamentales entraîne une double posture : refus de tout « endoctrinement », dans les domaines controversés, et construction parallèle d'une sphère non négociable : des croyances validées désormais sur la base d'un consensus démocratique explicite, de l'expertise pédagogique ou du sondage. La libéralisation des curricula entreprise au début des années 1990 marque la fin d'une programmation didactique universelle et contraignante ; cependant, le schéma antérieur – selon lequel des « valeurs » certifiées et opérationnalisées doivent être séparées de la masse des savoirs – reste d'actualité, en assurant l'unité du système.

ABSTRACT

Drawing from a burning issue of the ongoing Swedish debate on education – namely, the need to raise pupils' awareness of unifying civic “values” – the article shows how the definition and the upgrading of the moral premises of school teaching run as a red thread throughout the reforms in the XXth century. The modernising, antidogmatic emphasis of these reforms has eclipsed the importance of a refoundation process, which is spelled out through three distinct stages. Between 1948 and 1960, throughout the building of a universal “citizens'” school (medborgarskola), a behavioral reshaping of school matters was aimed at fostering a “modern”, socially competent habitus. In the field of humanities, an instrumental approach of the canon spreads out : conformity with the ideological goals of the “Swedish model” became implicitly a regulating criterion for school curricula. In the subsequent phase of consolidation, the growing importance of interpersonal relations and fundamental ethical questions in teaching leads to a twofold pedagogic stance: on the one hand, the repudiation of any kind of « indoctrination », in controversial items and, on the other hand, the outlining of a few undisputable, empirically grounded, base values. Democratic consensus, pedagogical expertise or public surveys become the only source of legitimacy for the normative dimension of school teaching. The liberalization of curricula undertaken in the early 1990s marks a break with the previous form of detailed and binding national curriculum. Nonetheless, the institutional production of specific “values”, abstracted from subject-matter knowledge and ready to be operationalized, has not come to an end. On the contrary, such a dialectics seems to play a crucial role for the stability of the system.

* Chercheur associé auprès du centre Maurice-Halbwachs (CNRS-EHESS-ENS) ; professeur de didactique de l'histoire à l'université de Bologne.

DES « VALEURS » POUR UNE ÉCOLE DE L'AUTONOMIE ? LA DOUBLE EXCEPTION SUÉDOISE

Au seuil du troisième millénaire, une interrogation sous-tend les débats qui prennent pour objet l'avenir de l'enseignement dans le monde démocratique : quelles aspirations vis-à-vis de la future génération peuvent substantier la mission de l'école ? Quelles exigences le système éducatif est-il en droit de poser en tant que repères fondateurs ? Quelle place la normativité peut-elle encore se tailler dans la programmation didactique¹ ? À bien des égards, le cas de la Suède ne fait pas exception au mouvement qui entraîne des sociétés où se conjuguent mixité culturelle et individualisme à se tourner vers l'école, pour qu'elle cautionne, par son autorité, un dénominateur commun éthique non négociable. Périodiquement, certains facteurs d'alarme sociale (violence en milieu scolaire, sexisme, tensions ethniques...) réactivent une telle demande, qui surgit tantôt du sein de l'institution scolaire, tantôt de la société civile et des familles. Ce n'est donc pas par cette recherche, mais par les formes dans lesquelles elle s'exprime, que le modèle éducatif suédois dessine une trajectoire singulière. Le choix de présenter l'influence morale par l'école comme un objectif à part entière, opératoire, est l'un de ces traits. D'après le programme de 2011 pour l'enseignement obligatoire, celui-ci est censé « influencer et stimuler les élèves, de manière active et réfléchie, pour qu'ils adhèrent *aux valeurs communes de notre société* », mais aussi pour qu'ils « *les pratiquent* dans leur vie quotidienne »². Au fil de soixante ans de réformes en continu, l'identification de ces valeurs fédératrices n'a pas cessé d'occuper les responsables des curricula : autour de leur mobilisation didactique, un champ de tension se dessine, qui donne à l'objet un caractère à la fois mieux lisible et plus instable qu'ailleurs. Des données structurelles peuvent expliquer la propension à ancrer dans une axiologie les prescriptions relatives à l'enseignement. Depuis très longtemps, l'action éducative se déroule à l'ombre d'une autorité sans partage : de la première *folkskola* créée en 1847 pour l'instruction élémentaire, sous le contrôle des chapitres, donc de l'Église luthérienne nationale³, à la *grundskola*, tronc commun de formation pour les enfants de 7 à 16 ans – gérée par l'État en conditions de quasi-monopole jusqu'à la fin des années 1980. Depuis son institution en 1962, cet établissement œuvre sur la base d'un « plan » (*läroplan*) adopté par le Parlement, au nom d'un engagement inscrit dans la loi : faire des élèves

1 Pour un aperçu global de l'évolution des objectifs de l'éducation publique, voir Aaron Benavot et Cecilia Braslavsky (dir.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre, 2007.

2 *Lgr 11*, Stockholm, Skolverket, 2011.

3 La *Kyrkolag* de 1686 prescrivait déjà le contrôle de la connaissance de la lecture et de la Bible, au moyen de visites régulières du pasteur dans les foyers. Toute infraction à ce devoir était sévèrement réprimée.

« des membres compétents et responsables de notre société »⁴. Une autre singularité, qui pèse sur la définition de l'enjeu et sur les controverses qui s'y attachent, est la place qu'occupe la revendication de l'*autonomie morale* de l'élève dans les réformes⁵. Au moins depuis les années 1960, l'identité de l'école se dérobe à tout critère transcendant d'autorité, fut-il celui de la nation, de la République ou de la notion d'excellence. La liberté de choix de l'élève s'étend au droit de remettre en cause le savoir incarné par l'école⁶ ou de s'abstraire de la nation en tant que communauté de destin⁷. Le fait que l'individualisme compte parmi les engagements du système leur permet d'œuvrer comme une porte tournante, encourageant tantôt la synthèse – le renvoi à une représentation normative de l'être humain –, tantôt le désordre. À ce titre, la tradition réformatrice suédoise semble anticiper de quelques décennies l'évolution globale des finalités des systèmes scolaires dans le sens de l'autonomie et de l'utilité individuelle⁸.

Une dernière césure idéologique intervient avec les réformes des années 1989-1990, qui ont affranchi à plusieurs égards la direction du système éducatif de la tutelle de l'État. En forçant un peu le trait, ce passage a transformé les acteurs de terrain en dispensateurs de services à la carte : en quelques années, le choix des contenus ainsi que les critères d'engagement des professeurs et les horaires ont été déréglementés, alors qu'un nouveau cadre juridique favorisait la création d'établissements privés, y compris confessionnels, financés par l'impôt⁹. Ce développement n'a fait que creuser la contradiction, en la transférant sur le terrain du réel. D'une part, en effet, une exigence éthique continue de découler des programmes nationaux, qui depuis 1994 s'ouvrent sur l'énoncé d'un socle de « valeurs fondamentales » (*värdegrund*)¹⁰ ; d'autre part, les *moyens* de concrétiser cet idéal semblent fragilisés.

4 *Skollag*, SFS 1962:319, par. 1.

5 Voir Tomas Wedin, « Tocqueville, Equality and Individualisation : On the Democratisation of Pre-University Education in Postwar Sweden », *Lychmos*, janvier 2019.

6 Le rejet de la posture magistrale – qui favoriserait chez les élèves « la subordination, la foi dans l'autorité et la passivité » – fait partie des principes fondateurs du système scolaire après 45 (SOU 1948:27, p. 5). D'après les programmes de 1969, « l'influence des élèves dans le choix des contenus d'enseignement, des outils, des méthodes, des règles internes, etc., a lieu dans des formes adaptées à leur âge et à leur situation » (*Lgr 69, Allmän del*, p. 27).

7 En 1975, le Parlement a entériné une stratégie multiculturelle dans toutes les sphères de l'État providence. Des réformes promouvant la diversité linguistique et culturelle (enseignement des langues d'origine) ont alors vu le jour. La reconnaissance légale de cinq minorités nationales (dont les Samis, les Roms, les Juifs), a entraîné, depuis 2000, la formation de programmes scolaires diversifiés.

8 Voir Aaron Benavot et Cecilia Braslavsky (dir.), *School Knowledge, op. cit.*, et Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2013.

9 Une recentralisation *partielle* s'est amorcée à partir de 2011.

10 *Lpo 94*, Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1994. La lutte contre le racisme et toute forme de harcèlement a été inscrite dans la Loi fondamentale sur l'école en 1999 (SFS 1985:1100, par. 5).

Afin d'éclairer cette dialectique des contraires, un regard rétrospectif est nécessaire, qui clarifie aussi bien l'évolution du questionnement autour de la définition d'une base éthique commune que les attentes sous-jacentes. C'est pourquoi j'ai choisi de revenir – en me référant à quelques nœuds de la réforme des curricula – sur les stratégies par lesquelles le système éducatif suédois et ses autorités de tutelle ont répondu, entre 1945 et nos jours, à la question du socle normatif de l'enseignement, ainsi que sur les raisons qui ont amené à multiplier les démarches de formalisation de valeurs « communes ».

DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ ET « ORIENTATION » SOCIALE : GENÈSE DE LA *GRUNDSKOLA* (1946-1962)

La décision de principe, adoptée en 1950 par un Parlement unanime, marque le début de l'expérimentation d'un tronc commun de formation. Les conditions se réalisent alors pour articuler la doctrine de référence du système scolaire – son *ethos* – dans un cadre démocratique. Le parti social-démocrate au pouvoir avait posé une telle exigence dès la fin de la Seconde Guerre mondiale. Jusqu'à ce tournant, le socle moral de l'enseignement avait été thématiqué *a contrario*, notamment à travers des efforts constants pour tempérer l'influence de l'Église dans la gestion du système, ainsi que les inflexions confessionnelles des curricula¹¹. Au début de l'expérimentation de l'École unifiée, la journée scolaire s'ouvrait encore par une prière collective. Veiller au « développement *religieux* et moral de l'élève » relevait des finalités des programmes de 1919, en complément de l'initiation à l'amour de la patrie, déléguée en premier lieu à l'enseignement de l'histoire. Rompre avec ces reliquats est l'un des critères de la refondation préconisée dans le rapport de la *skolkommission*¹². Lors de sa mise sur pied, le ministre et futur chef du gouvernement Tage Erlander avait posé l'objectif de l'ajustement du système scolaire à la percée de la démocratie et de l'esprit scientifique à l'échelle planétaire. Sur la voie de cette refondation anti-autoritaire, le souci de neutralité normative aura à la fois le statut d'un engagement sans cesse réitéré et d'une promesse intenable. Un antagonisme implicite l'oppose en effet à un *autre* impératif : la demande d'accorder à la *formation du caractère* des élèves une place plus centrale. Cette exigence se concrétise au fil du suivi technique de la longue phase d'expérimentation du nouveau système, ainsi que de l'élaboration (1957-1961) des curricula

11 Le plan pour la *folkskola* de 1919 interdisait déjà toute forme de prédication intolérante. Le télescopage des responsabilités entre l'Église et l'école perdure jusqu'à la seconde moitié des années 1930 au niveau de la formation des instituteurs, et des années 1950 au niveau des instances locales de gestion.

12 Enquête sur la refonte du système éducatif, 1946-1948.

de l'École unifiée¹³. La stratégie fixée au niveau politique – rassembler dans une seule filière de formation des élèves issus de catégories sociales hétérogènes – était source de perplexité dans les milieux académiques associés d'abord au dispositif d'enquête, puis à l'expérimentation du nouveau système¹⁴. La durée du cursus indifférencié – neuf ans – n'avait alors son équivalent que dans les pays du pacte de Varsovie : le projet d'une école « citoyenne » (*medborgarskola*) était donc vulnérable à la critique. Durant une décennie, le dispositif d'expertise de la Skolöverstyrelse (Direction nationale de l'enseignement) se focalisera sur les avantages et inconvénients de la fusion des établissements, en transformant le dilemme en un enjeu de performance socio-économique. Les analyses des psychopédagogues convergent autour d'un constat : dans un monde voué à une mutation technologique et productive sans précédent, insister sur des objectifs *cognitifs* serait à la fois injuste et inapproprié dans une école pour « tous ». Seule la conjonction de savoirs théoriques et pratiques et d'une œuvre de socialisation ciblée permettra de ne pas préjuger du développement des personnalités des élèves : de mettre à profit le « gisement des talents »¹⁵ qu'ils constituent.

Loin de se borner à valider un mode de regroupement des élèves, une telle démarche fonctionnelle influence durablement l'identité de l'« école de la citoyenneté ». En mettant l'accent sur la réponse des élèves à différentes stimulations, elle fait dépendre la légitimité des disciplines d'une réflexion en termes d'opérativité (des savoirs qui *fonctionnent*), tout en attachant la sélection des contenus à des protocoles didactiques prédéterminés, *dépolitisés*. Si je me suis arrêté sur les conditions de l'expérimentation de la *grundskola*, c'est qu'un modèle de « révision en continu » du curriculum, d'après une définition de la *skolkommision*, y a trouvé son banc d'essai. L'émergence d'un « code »¹⁶ est bien illustrée par le mode opératoire du comité (*skolberedning*) chargé d'arrêter le profil final du système. La rédaction des programmes est confiée à des groupes structurés par discipline, sous la responsabilité de pédagogues. Pour concrétiser la demande

13 Après avoir suivi la genèse de la *grundskola*, la Direction nationale de l'enseignement (Skolöverstyrelse) gouvernera, par son bureau de développement pédagogique, la préparation théorique des réformes. L'augmentation de ses dotations en fera alors la première initiatrice de recherches en pédagogie du pays (Sixten Marklund, *Skolsverige*, Stockholm, Liber, 1983, v. 3). Parmi les experts associés aux réformes, on retiendra le nom de Torsten Husén (1916-2009) professeur à la *läraryhögskola* de Stockholm.

14 Lors du lancement de l'appareil d'enquête, seuls les communistes avaient plaidé pour un tronç obligatoire complètement intégré (Rolland G. Paulston, *Educational change in Sweden*, New York, Teacher College Press, 1968, p. 96-97). Husén évoque sa méfiance initiale face à un parcours scolaire qui renoncerait à déceler précocement les meilleurs talents (*Skolan i ett föränderligt samhälle*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1961, p. 6).

15 *Ibid.*, p. 22-26.

16 La distinction entre différents *läroplanskoder* revient au sociologue Ulf P. Lundgren (*Att organisera omvärlden*, Stockholm, Liber, 1979) : une autre figure emblématique du lien organique entre corps de recherche et processus de réforme.

sociale adressée aux matières, de nouveaux acteurs rejoignent le processus : forces productives et syndicats, écrivains et éditeurs et, par l'étude empirique de leur niveau d'attention, les élèves. La recherche que Husén réserve à la future structure des humanités – que les nouveaux programmes réuniront dans un seul bloc disciplinaire : l'« orientation sociale » – peut servir d'exemple de la démarche. Son modèle avoué, l'enseignement des *social studies* aux États-Unis, permet d'échapper à l'inertie des codes académiques, au profit d'une référence flexible – dans la mise en forme des cours – aux nécessités et aux valeurs du présent. Le slogan cher à Tage Erlander, « éduquer à la démocratie », prend dès lors le sens d'éduquer au monde *tel qu'il existe*¹⁷.

La configuration de la nouvelle école, en tant que gage de l'« adaptation à la vie » (*livsduglighet*)... moderne, est l'écho direct de l'identité des experts, issus des rangs de la psychologie militaire et familiarisés avec les techniques de gestion du « facteur humain »¹⁸. Les accents émancipateurs et sceptiques, que le projet des années 1940 retient des pédagogies libérales de l'entre-deux-guerres et des expériences de l'*Arbeitsschule* autrichienne, apparaissent subordonnés, dans la physionomie du nouveau système, à l'acculturation aux valeurs de la modernité : un objectif auquel tous les partis sont prêts à souscrire. La référence exclusive aux préceptes de la *progressive education* américaine¹⁹ (penchant pour le *learning by doing* et pour la socialisation dans le microcosme local) renforce ce tropisme. C'est sur cette lancée qu'au bout des dix ans d'essais et de controverses, l'option d'une école obligatoire unique s'impose comme une évidence²⁰. Ancrée dans l'héritage paternaliste de la *folkskola*, la revendication d'une éducation « existentielle »²¹ se réclame à présent d'un pronostique *sociologique* :

La mission de l'école à notre époque consiste à contribuer à l'unité, à l'intégration, dans une époque caractérisée autrement par la division. Les jeunes en voie de développement font face à une pluralité, contradictoire et confuse, de points de vue, faits et valeurs²².

17 Voir Tomas Englund, *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skolan under 1900-talet*, Uppsala, Uppsala univ., 1986, p. 469. Symptomatiquement, en abordant les méthodes actives d'apprentissage, les Myrdal les avaient qualifiées de « fonctionnalisme pédagogique » (*ibid.*, p. 127).

18 C'est en tant que spécialiste de tests de personnalité visant les conscrits que Husén avait entamé son parcours professionnel, avant de devenir le responsable de l'évaluation de l'expérimentation du nouveau système. Voir Torsten Husén, *Krigen och den mänskliga faktorn*, Stockholm, Norstedt, 1945 et Gunnar Richardson, *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik*, Stockholm, Hjalmarson & Högberg, 2003.

19 Tomas Englund, *Sambällsorientering*, *op. cit.*, p. 469. Ce qu'atteste le nombre des visites d'études réalisées aux États-Unis, dès la fin des années 1930 (Alva et Gunnar Myrdal, *Kontakt med Amerika*, Stockholm, Bonnier, 1941) et dans le cadre des travaux de la skolkommision (John Elmgren, *School and Psychology*, Stockholm, Nord. Bokh, 1952).

20 Hans Albin Larsson, *Skolpolitiken*, in *Vad staten vill*, Möklinta, Gidlund, 2013, p. 351.

21 L'expression est de Torsten Husén (*Skolan i ett...*, *op. cit.*, p. 51).

22 *Ibid.*

LA SUÉDICITÉ COMME COMPÉTENCE : NOUVELLES DISCIPLINES ET APPRENTISSAGE DES VERTUS MODERNES

Comme nous venons de le constater, le modèle d'une école tournée vers l'assimilation de compétences nécessaires à la vie quotidienne s'impose, en premier lieu, comme un gage d'efficacité et de consensus. Néanmoins, ce programme recèle un conflit radical entre deux visions antithétiques de l'individu, de ses droits et de la légitimité du savoir enseigné. D'une part, l'objectif revendiqué dans les enquêtes préparatoires consiste à libérer l'individu par l'accès à des connaissances validées par la science : une « culture générale pour le temps présent »²³, objet d'une vaste analyse dans le rapport final de la *skolberedning*. D'autre part, les mêmes orientations insistent sur la finalité sociale de l'universalisation du savoir. Contre la logique compétitive que la tradition éducative entretient par ses procédures (notation, examens), l'école devrait veiller à l'intériorisation – par l'exemple et par l'habitude – de la solidarité envers la collectivité²⁴.

La construction rhétorique du nouveau *läroplan*, le *Lgr 62*, renvoie à ces deux modes de conception de l'éthique. En innovant par rapport aux anciens programmes, le document s'ouvre sur un exposé détaillé d'objectifs. La proclamation de repères éthiques communs est remplacée en large partie par l'identification des *dispositions* caractérielles et sociales à cultiver²⁵, alors que la section relative aux contenus identifie des enjeux précis de sensibilisation : amour de la vie en plein air, approche critique des publicités, aptitude à la vie de famille²⁶. Cette forme d'éducation sociale, sous-jacente au profil des enseignements, ne nécessite aucun ancrage transcendant. Elle incarne la transition qu'Alva Myrdal, réformatrice sociale, appelait de ses vœux en 1945 : de la morale à la psychologie²⁷. Un nouvel enseignement, institué en 1951, se détache comme un paradigme : la *sambällskunskap* (« éducation sociale ») a pour objectif de cultiver des « attitudes sociales positives »²⁸, ainsi que la familiarité avec les chantiers de réforme de l'État providence. Cette discipline est le résultat de la scission du cours d'histoire de son volet d'éducation civique²⁹ : le détail est important, l'histoire ayant été le vecteur par excellence du sentiment national. En s'en séparant, la *sambällskunskap* retient ce rôle, tout en imposant, au bout de quelques discussions entre les pédagogues, une approche des corpus radicalement novatrice. Les analyses

23 SOU 1961:30, p. 181-184.

24 *Ibid.*, p. 178-181 (*social fostran*).

25 Ou à craindre : l'analyse des cas de comportement « difficiles » s'étend sur 12 colonnes.

26 *Lgr 62*, p. 13-88.

27 *Mer människokunskap i utbildningen* dans « Social Årsbok », 1945.

28 *Lgr 62*, p. 244.

29 La création d'un enseignement séparé d'éducation sociale compte parmi les propositions de la *skolkommision* (SOU 1948:27, p. 7). Voir Tomas Englund, *Sambällsorientering, op. cit.*, p. 354 sqq.

techniques des premières expériences d'introduction de la discipline préconisent en effet une rupture avec toute conceptualisation juridique ou historique³⁰. L'approche recommandée, sur la base de l'analyse des réactions des classes (relevant, entre autres, le désintérêt des filles pour les domaines juridique ou politique !), est la rencontre avec des idéaux types : les sujets suggérés comprennent « dans un *kolkhoz* », « une famille ouvrière suédoise », « l'avènement de la *grundskola* »³¹. Les nouveaux sujets à vocation pratique – travaux manuels, arts ménagers (*hem-kunskap*), éducation sexuelle et, depuis 1969, la puériculture – mettent au centre du discours le citoyen ordinaire, son besoin d'autonomie et son *habitus* social. Ils participent ainsi à attacher à l'idéal civique de la *grundskola*, à la fois rationnel et normatif, une rhétorique et une esthétique, alors que la disposition du cours amène tout naturellement à privilégier un horizon de finalités par rapport à la fidélité à un corpus³². À travers ce procédé, une recontextualisation des valeurs dominantes s'opère : banalisé, le culte du génie suédois se glisse dans la forme du souci du bien-être et intègre en dernier lieu un net rejet de toute complaisance nationaliste. Dans l'énumération des finalités du système, l'engagement pour la paix et la compréhension internationale occupent une place importante. Aussi bien la structure de disciplines telles que l'histoire ou le suédois (où la référence à l'héritage national s'éclipse progressivement) que les recommandations relatives à la présentation de la discipline y mettent l'accent :

Le risque de confier un pouvoir sans bornes à des individus ou à des groupes devrait être souligné [...] ainsi que l'importance de la recherche de compromis, de la largeur de vue et de la tolérance [...] L'enseignement devra se dérouler de manière à ne pas encourager l'autosatisfaction et la persuasion de la supériorité de son peuple.³³

L'ancien grief que les réactionnaires de la fin du XIX^e siècle portaient contre le canon classique, incapable à leurs yeux d'offrir à la jeunesse des modèles de conduite tout faits³⁴, est désormais l'apanage du front progressiste. Les élites radicales des années 1930 montrent la voie, en exigeant que la *folkskola*, vecteur d'idéaux surannés, voire antisociaux, se fasse l'écho d'un credo national, à l'instar de l'école américaine³⁵. La *medborgarskola* projette ce dessein dans un contexte où la conquête du bien-être relève déjà, pour beaucoup, du vécu, alors que les exploits technologiques du « modèle » rayonnent dans le monde. En même temps,

30 Birger Bromsjö, *Sambällskunskap som skolämne*, Stockholm, Sv. bokförl., 1965. Cette étude intègre les enquêtes que ce chercheur avait réalisées sur mandat de Skolöverstyrelse.

31 Lennart Husén, *Läroboken i orienteringsämnen*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1963, p. 22.

32 SOU 1961:30, p. 164.

33 *Lgr* 62, p. 254-255.

34 Tomas Englund, *Sambällsorientering*, op. cit., p. 164-171.

35 Alva et Gunnar Myrdal, *Kontakt*, op. cit..

les frontières de la citoyenneté définie par la rhétorique scolaire ont connu, en coïncidence avec l'avènement de la *grundskola*, une dilatation sémantique patente. Gestion rationnelle du ménage, alimentation correcte et bonnes habitudes de consommation, deviennent alors les marqueurs d'une forme d'appartenance : la conformité éthique n'a jamais été aussi cruciale que dans une phase où elle n'est plus prescrite. En effet, le relativisme du code moral qui s'impose dans cette phase est ambivalent : s'il interdit le jugement de valeur, il l'impose comme un jugement de fait. En revanche, il empêche de lui annexer une justification qui ne soit pas utilitaire et circonstancielle, en donnant vie à un curieux modèle de moralité, imperméable à tout parti pris *moral*. En même temps, les « valeurs » invoquées comme base de la formation de personnalités harmonieuses reflètent fidèlement l'agenda politique des années 1960 et 1970, aussi bien en matière de relations extérieures que de politique intérieure : innovation et rationalisation productive, politique en faveur du travail des femmes, écologie et désarmement...

ÉCOLE DU CITOYEN ET ÉCOLE DE L'AUTONOMIE : UNE PROGRESSION EN PARALLÈLE

Dans le climat anti-autoritaire des années 1960 et 1970, l'alignement du système éducatif sur un ethos totalisant passe largement inaperçu. Sa percée apparaît liée, bien plus qu'à des démarches d'autorité, à la mise au point des instruments de direction et des compétences aptes à le souligner. Le statut du *läroplan* et de ses « finalités » en a fait un instrument de direction bien plus structurant que les anciens curricula. Au début des années 1970, ce document assure plusieurs fonctions : référence des programmes de formation des enseignants, critère d'évaluation des dirigeants scolaires, instrument de validation des manuels et des projets de développement pédagogique. Cette synergie entre le mandat politique du système et ses mécanismes de suivi technique conduit à accentuer l'engagement de l'école dans la formation des sentiments de loyauté sociale. Lors de la révision du *läroplan* de 1969, l'inversion des priorités entre la transmission des connaissances et l'éducation est assumée. La réforme est marquée par l'introduction de la démocratie représentative à l'échelle de la classe et des établissements ; en présentant son projet, le Premier ministre Olof Palme observe que l'idée d'une *medborgarfostran* (« éducation à la citoyenneté ») imprègne la plupart des disciplines³⁶. Les finalités (*mål*) qui précèdent la présentation de chaque cours rappellent sa fonction : « engager » son public face à l'égalité homme-femme, à l'exercice correct de la « parentalité », à la solidarité internationale. Les mêmes missions se concrétisent à travers la description des sujets transdisciplinaires, devenus des éléments

36 Karin Hadenius, *Jämlikhet och frihet*, Uppsala, 1990, p. 222.

obligatoires du cursus³⁷. Les modalités par lesquelles la modernisation des programmes incite les élèves à se positionner sur des enjeux tels que le conflit au Vietnam suscitera, à la fin des années 1960, l'engouement d'observateurs issus du bloc communiste ; en même temps, elles se heurtent aux critiques de la part de groupes ou d'observateurs isolés, regrettant le degré de politisation des appareils culturels de l'État³⁸. De telles remarques se heurtent à l'incompréhension générale ; en effet, l'évolution des prescriptions pour l'école obligatoire et les lycées ne fait que conforter, en la transformant en *doxa*, la thèse de l'absence de tout a priori dans l'organisation du système. Dans la mesure où les programmes se réclament d'obligations absolues, celles-ci prennent une forme négative : l'interdiction de limiter l'autodétermination de tout un chacun. Le respect de la subjectivité de l'élève, y compris par rapport à la norme linguistique, occupe une place croissante dans les textes prescriptifs³⁹. Toute notion renvoyant à l'autorité magistrale (*fostran, bildning, kulturarv*) disparaît alors du lexique des *läroplaner*. L'effort déconstructif prévaut sur tout renvoi à une norme : notamment dans le cas des humanités que la révision des programmes va épurer de toute inflexion sentimentale ou identitaire. En histoire, l'« objectivité » impose de ne pas privilégier l'échelon national par rapport à l'Europe, ni l'échelon européen par rapport au monde⁴⁰.

Un effet intéressant de ce mouvement est qu'il entraîne, en l'espace de quelques années, la remise en question de l'autonomie de l'école en tant qu'institution. Les chantiers de réforme vers lesquels l'administration scolaire s'oriente au début des années 1970⁴¹ prennent comme modèle la doctrine de l'école maternelle d'État, et déplacent l'effort de démythologisation au niveau de l'architecture de la relation maître-élève. Le mode d'organisation prescrit présuppose l'intégration des heures de classe avec les activités postsecondaires et de loisirs aménagées dans la commune, l'ouverture de l'école aux organisations de la société civile, et le principe du travail en équipe pour les enseignants. En s'ouvrant sur le monde, l'enseignement devra pleinement déployer sa finalité sociale au service de l'apprentissage des codes du vivre-ensemble. Encore une fois, ce programme n'invoque que vaguement des finalités substantielles. L'objectif moral va s'imposer de manière homéopathique, par l'abattement des cloisons, symboliques ou organisationnelles, entre la vie scolaire et la vie ordinaire.

37 Lgr 69, *Allmän del*.

38 Birgitta Almgren, *Inte bara Stasi...*, Stockholm, Carlsson, 2009. Sur la stigmatisation de la « critique de la Suède » (*Sverigekritik*) dans la presse suédoise des années 1960, voir Arne Ruth, *Det moderna Sveriges myter*, in *Sverigekritik*, B. Linell et M. Löfgren (éd.), Stockholm, Bonnier, 1995.

39 « Tous les enfants doivent ressentir que leur manière de s'exprimer convient » (Lgr 80, p. 134).

40 Lgr 69, p. 185.

41 Notamment la réforme sur le « travail interne de l'école », ou SIA (1976-1978).

DE LA CRITIQUE DE L'« ENDOCTRINEMENT » À UNE DOCTRINE OBJECTIVE DES VALEURS

Il est d'autant plus intrigant de constater que, justement dans le cadre d'une entreprise iconoclaste qui exclut toute posture catégorique, l'exigence de formaliser des repères éthiques absolus – des normes « suédoises » – refait progressivement surface. L'institutionnalisation d'une rhétorique *value-free* avait émergé au point d'intersection d'un faisceau de demandes sociales contradictoires et des contre-stratégies mobilisées par l'école. À partir du début des années 1960, l'abandon de l'autorité de l'usage ou des hiérarchies culturelles établies se révèle être une source potentielle de conflit et de polarisation dans le champ éducatif. Dans des milieux aussi divers que les Églises ou la gauche marxiste, le désinvestissement normatif de l'école fait l'objet d'un ressentiment, alors que sa descente en force sur le terrain de la socialisation primaire autorise de nouveaux acteurs à revendiquer une forme de visibilité. Avec le même effet pervers, la profession de respect de l'individu expose l'école au grief de ne pas tenir ses engagements, et à l'étalage des « valeurs » qu'elle cautionne subrepticement. Au cours des années 1960, le débat est rythmé, alternativement, par la critique du passéisme de l'école et par des instances de restauration : le politiste Herbert Tingstén dresse en 1969 un état de l'impensé nationaliste des manuels d'histoire, alors qu'un ouvrage remarqué de Göran Palm s'acharne contre l'« endoctrinement » bourgeois que l'enseignement dispenserait, sous couvert de neutralité⁴². La crainte de la disparition du christianisme des programmes donne lieu en 1963 à une collecte de *deux millions* de signatures, un fait sans précédent ; un appel adressé au roi de Suède est le résultat en 1964 de la mobilisation contre la modernisation de l'éducation sexuelle. Face à ces remises en cause de son autorité, l'appareil administratif réagira en s'efforçant de mettre les enseignements en question à l'abri d'un système de validation *plus* rationnel, selon une procédure qui a marqué durablement l'identité du système éducatif.

La formalisation des valeurs de référence en éducation sexuelle servira de paradigme. La Skolöverstyrelse engage, en 1964, une enquête⁴³ qui produira un syllabus national révisé au bout de dix ans de travaux. S'il atteste la capacité de l'appareil des enquêtes publiques à catalyser le consensus, ce document est tout aussi révélateur des limites de l'exercice. Il s'agit pour l'école de ne pas perdre prise avec le sens commun face à l'évolution inévitable des mœurs ; de se qualifier en tant que vecteur d'informations fiables en matière de conduites et valeurs sexuelles. Dans ce domaine comme dans d'autres, la complexité de la société moderne justifie que l'institution se mobilise au service du bon usage de l'autonomie. Elle ne

42 Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet*, Stockholm, Norstedt, 1969 et Göran Palm, *Indoktrineringen i Sverige*, Stockholm, PAN/Norstedt, 1968.

43 « Enquête relative à l'enseignement et à l'information en matière de sexualité et de vie de couple » (*Utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet*).

pourra donc pas s'abstenir d'adopter un ton prescriptif, tout en veillant que celui-ci reflète l'avis du plus grand nombre : se positionner face à l'opinion dominante étant, pour le futur citoyen, aussi bien un droit qu'une nécessité⁴⁴. En conformité avec ces prémisses, un sondage d'opinion à l'échelle nationale est commissionné en 1969 auprès de l'Institut central de statistique, afin d'alimenter le syllabus⁴⁵. Pour la première fois, un élément de l'éducation morale de l'école se réclame d'une assise empirique vérifiée. La démarche repose en effet sur deux volets : tout en consacrant son engagement sur le terrain de l'intimité et de l'identité, l'école choisit de qualifier sa prédication morale comme un portrait fidèle de la société. Le socle factuel qui étaye ses prises de position est d'une part l'analyse empirique des « vraies » valeurs de la population et, d'autre part, le respect des principes démocratiques : aux yeux de l'enquête USSU, les valeurs du *läroplan*, cautionnées par le Parlement, représentent le seul fondement d'un enseignement destiné à « orienter » les élèves. Le projet de syllabus intègre ainsi la « traduction » de ces valeurs du plan abstrait au contexte des relations sexuelles ; un « prospectus des objectifs »⁴⁶ visualise les étapes essentielles du programme, en stipulant à quel moment du cours l'élève devra avoir intériorisé telle ou telle conviction morale. Le plaidoyer des époux Gunnar et Alva Myrdal en faveur d'une éducation conforme à l'idéal éthique de la nation⁴⁷ s'est concrétisé : forger un citoyen et inculquer une croyance apparaissent pratiquement comme deux faces de la même médaille. Le raisonnement du syllabus⁴⁸ est d'autant plus important qu'il est la matrice de la position du *Lgr 69* et des *läroplaner* publiés ultérieurement. Cette position se construit sur l'opposition de deux absolus : une critique intransigeante de la transmission, où même l'âge des professeurs est envisagé comme un problème⁴⁹, et le respect de normes « suédoises », immanentes et certifiées.

L'enseignement doit être objectif, à savoir concret et pluraliste [...] La présentation ne doit jamais amener l'enseignant à s'identifier ou à rejeter des points de vue controversés qui font l'objet de son exposé [...] L'activité scolaire doit porter la marque des valeurs sur lesquelles nous sommes unis [...] Nous sommes unis sur le fait que l'école [...] doit susciter de la compréhension envers les catégories de population qui ont des problèmes spécifiques [...] qu'elle doit œuvrer pour l'égalité homme-femme ; qu'elle doit cultiver chez la jeunesse un sentiment de coresponsabilité internationale.⁵⁰

44 SOU 1974:59, p. 514-518.

45 SOU 1969:2.

46 *Samlevnadsundervisning*, Stockholm, Liber, 1977, p. 60-61. Le « prospectus des objectifs » est un tableau (organisé par encadrés) qui contient une liste d'objectifs à atteindre.

47 Alva et Gunnar Myrdal, *Kontakt*, *op. cit.*, p. 108.

48 Étayé par la contribution de politistes tels que J. Westerståhl, un protagoniste des débats de l'après-guerre sur la démocratisation du système scolaire.

49 « Le risque existe que l'expérience de la génération adulte laisse une empreinte trop forte sur l'enseignement » (*Lgr 69*, p. 42).

50 *Ibid.*, p. 254-255.

Autour de la vérification du respect de ces multiples critères se développe aussitôt, à l'initiative du gouvernement, un système bureaucratique de surveillance. En 1974, un organe *ad hoc*, dénommé *läromedelsnämnd*, est institué au sein de la Skolöverstyrelse, pour nettoyer les manuels des humanités (les disciplines d'« orientation sociale », d'après la définition du *läroplan*) de tout jugement tendancieux ou contraire aux valeurs qualifiées de « communes »⁵¹. On remarquera ainsi que, mis à mal par l'accusation de susciter l'anomie, le système scolaire a réintégré la référence à un code impératif – alors qu'avec un procédé tautologique, les seules valeurs qu'il admet défendre sont... les valeurs qui définissent sa mission ! La rhétorique inaugurée dans ce contexte a fait preuve d'une bonne tenue : elle se maintient dans les programmes de 1980⁵² ainsi que dans ceux publiés après la décentralisation des responsabilités en matière scolaire. En consacrant l'objectivité comme un devoir pédagogique, le programme de 1969 et le *läromedelsnämnd* en défendent une vision substantielle qui, si elle ne constitue pas une nouveauté, en fait une arme de discrimination : l'objectivité ne se réduit plus à la neutralité et à l'abstention du jugement, mais à l'obligation de trancher entre une sphère « consensuelle » (donc obligatoire) de l'éthique et un terrain vague où le jugement de valeur, la subjectivité, n'ont jamais droit de cité.

Si l'on suit cette approche, la vérification de l'absence de biais et de tendances autoritaires n'est jamais dirigée contre l'école, mais contre ses acteurs individuels. Le triomphe de l'objectivité a donné lieu à un discours où l'identification du vrai et du faux n'est plus du ressort de l'individu, et la célébration de l'autonomie rejoint l'éloge de l'obéissance. La mise en place d'une procédure de « contrôle de l'objectivité » des manuels nous livre une pierre de touche. Tourné unilatéralement vers les disciplines d'« orientation sociale », le contrôle assuré par le *läromedelsnämnd* incombe à des experts tenus d'appliquer à chaque document examiné « six questions » décisives. Or, conformément à une approche qui identifie l'objectivité à la *légitimité*, les critères de certification comprennent la vérification du respect des valeurs identifiées comme « communes ». Les examinateurs devront répondre, entre autres, à la question : « la présentation est-elle cohérente avec les finalités et les orientations des *läroplaner* en vigueur ? »⁵³

DE LA DÉCOUVERTE DES « VALEURS SUÉDOISES » AU *VÄRDEGRUND* (SOCLE DE VALEURS)

L'idée de supprimer toute frontière entre école et société conduira, au cours des années 1970, à généraliser la poétique de la fidélité à une éthique légaliste

51 Dénommé *läromedelsnämnd*, cet organe restera en place jusqu'en 1991.

52 *Läroplan för grundskola (Lgr 80)*, Stockholm, Liber, 1980.

53 *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd, handlingar, 20-12-1974*.

– la seule considérée compatible avec une approche neutre. Des rapports officiels appellent les acteurs de l'école, et de la petite enfance en général, à faire allégeance aux « objectifs politiques » de ces institutions, en constituant ainsi la réforme elle-même en un objet de culte⁵⁴. Cette forme d'autoconsécration de la société individualiste, qui renvoie à Tocqueville, n'interdit aux acteurs que deux options : d'une part, l'exercice de l'autorité *en nom propre* – d'où la stigmatisation de toute notion de « transmission » – et d'autre part le confort d'une source extra-sociale, non immanente, de vérité.

Le contexte sociopolitique toutefois – échec électoral et éjection du pouvoir du parti social-démocrate en 1976, doublés de la présence de plus en plus visible de l'immigration extra-européenne à l'école – n'entretient plus une telle forme d'unanimité tacite. Depuis 1975, l'engagement de l'État en faveur du multiculturalisme a fait de la libération humaine un parcours négocié entre les institutions et les communautés qu'elles encadrent. Or, l'attention croissante, y compris parmi les acteurs de l'école, à la diversité des cultures sera justement à la base d'une découverte paradoxale : dans la relation parents-enfants, dans la vision de la femme ou de l'éducation « autoritaire », les « nouveaux Suédois » semblent faire preuve d'une résistance au postulat de l'autonomie. Il incombe finalement au gouvernement de centre droit des années 1976-1982 de déplacer l'enjeu, en affirmant, au nom de l'autonomie, les *limites* de celle-ci. La création d'un groupe de réflexion sur les normes (*normgruppen*), rattaché au cabinet du Premier ministre, épouse le mouvement ; il sera à l'origine du retour en force d'une définition *ethnique* des valeurs communes dans la prose officielle :

Certains immigrés peuvent avoir des valeurs qui non seulement diffèrent des nôtres (ce qui peut être positif), mais sont incompatibles avec l'une de nos valeurs fondamentales [...] Dans de tels cas, *l'enseignement doit refléter notre point de vue*.⁵⁵

La rencontre de l'altérité a rendu de nouveau viable la référence à la transmission. L'affiche par laquelle le syndicat des métallurgistes, en 1979, invoque le « retour à l'ordre » à l'école⁵⁶, marque le tournant, précédé d'une série de déclarations de psychopédagogues de renom, qui pointent du doigt la « démission » des parents : « influencer les enfants – exhortent-ils – ce n'est pas mauvais ! »⁵⁷. En 1980, le *läroplan* proclame que « l'école *doit* éduquer » : les prémisses de la rhétorique contemporaine du *värdegrund* et de sa nécessité pour l'école viennent d'être posées.

54 SOU 1972:26, p. 41 et SOU 1974:53, p. 341

55 *Skolan skall fostra*, Stockholm, Liber, 1979, p. 17.

56 Karin Hadenius, *Jämlikhet*, op. cit.

57 Rita Liljeström, « Det är inte fult att påverka barn ! », *Vår bostad*, 5, 1977.

Comme annoncé au début de l'article, la révolution politique et culturelle qui se dessine à partir de la fin des années 1980 – quand l'école est le premier théâtre du retrait de l'État – n'a pas entaché, mais a renforcé la référence à un fondement éthique commun. La révision du *läroplan* (1991-1993) est une réforme phare pour le gouvernement de centre droit mené par Carl Bildt : dans le nouveau texte, et ceux qui suivront, la définition selon laquelle le système scolaire repose sur un socle éthique n'est plus seulement un cliché que personne n'ose contester, mais un repère juridiquement opposable. Le *värdegrund* et les « normes » de l'école ouvrent l'exposé du *läroplan*. Un glissement lexical est révélateur : ce qui s'impose à l'école, ce sont à présent des « valeurs » (*värden*), non de simples « évaluations » (*värderingar*), chères à l'école de l'objectivité des années 1970. Rétrospectivement, cependant, un tel virage essentialiste – illustré par le débat parlementaire de 1993 autour de l'ancrage chrétien des valeurs éducatives – ne semble pas marquer une césure avec la tradition émancipatrice. Deux indices semblent le prouver. Le premier est la scission persistante entre valeurs et savoirs : au même titre que les conservateurs avaient brandi le patriotisme contre l'intellectualisme libéral, le *värdegrund* oppose le souci de protection de l'État providence au contrôle des connaissances⁵⁸. Le fait que sa propagation soit associée à de nouveaux enseignements ancrés dans la psychothérapie, comme les « compétences existentielles » (*livskunskap*) – une matière d'inspiration américaine (*life-skills*), dont la libéralisation des curricula a favorisé l'essor – en est une preuve. L'autre constante, qui s'y apparente, est la difficulté d'enraciner ces valeurs dans le sens commun et dans la rhétorique du devoir, toute concession dans ce sens étant associée au risque du conflit : « La fonction principale du *värdegrund* est d'être la base (*grund*) d'une discussion autour de valeurs. »⁵⁹

Ainsi, dans les stratégies que l'institution met en place, le thème du « retour aux valeurs » se décline autour d'objectifs factuels⁶⁰ ; les programmes d'action qui lui sont consacrés invitent les acteurs de terrain à les « concrétiser », à les référer à des enjeux familiaux. Le fondement éthique de l'éducation se réduit ainsi à la quête d'une coexistence pacifiée, au devoir de bien faire⁶¹ et à une profession d'optimisme : « le racisme sera combattu à travers la connaissance, par des discussions ouvertes et par des actions »⁶². Cette définition, à la fois totale et vague, permet

58 C'est dans cet esprit que le gouvernement a désigné 1999 comme « l'année du *värdegrund* » (Anna-Lena et Tomas Englund, *Hur realiserar värdegrunden ?*, Örebro, Örebro universitet, 2012, p. 33).

59 *Värdegrundsboken*, Stockholm, Utbildningsdepartementet, 2000, p. 42.

60 « Nul à l'école ne doit être la victime de brimades » (*Lpo 94*, p. 3).

61 L'école s'engage à ce que « l'élève s'identifie à la situation des autres et développe la volonté d'œuvrer en ayant à cœur leur bien » (*ibid.*, p. 8).

62 *Ibid.*, p. 3 et *Lgr 11* (2011), p. 7.

au *värdegrund* de s'articuler avec le multiculturalisme, de se glisser dans le même moule rhétorique. L'héritage puissant de l'individualisme dans l'histoire du système éducatif a donné lieu à une *doxa*, selon laquelle professer une éthique « suédoise » se réduit à célébrer la différence. Quitte à se priver des moyens d'expliquer ses échecs et de satisfaire à la tâche des grandes mythologies politiques : décliner, sur un plan imaginaire, les questions « qui sommes-nous » ? « en quoi croyons-nous ? ». Questions auxquelles des forces obscures, qui ont fait de l'intolérance un programme, s'affairent aujourd'hui à répondre.

La Finlande construit l'école du nouveau millénaire

Jouni Välijärvi*

RÉSUMÉ

Les municipalités ont joué un rôle essentiel dans l'organisation de la scolarisation en Finlande. L'éducation publique de base couvre 97 % des élèves. Cependant, jusqu'au milieu des années 1990, il revenait au gouvernement de compenser les grandes disparités de ressources entre territoires, de contrôler le curriculum et les programmes, et d'assurer la certification des enseignants. Depuis, le contrôle central a été réduit, notamment en fermant l'inspection académique. La Finlande n'a plus de système d'évaluation des élèves au niveau national. Après avoir été très bien notées dans les comparaisons internationales, les écoles finlandaises ont vu ces résultats s'affaiblir alors que les inégalités entre élèves augmentaient. Le pays s'attaque à ce problème en réformant le curriculum au niveau national et en initiant deux « forums », l'un sur l'école compréhensive et l'autre sur l'éducation des enseignants. L'article s'intéresse aux principaux objectifs et contenus de ces processus en cours.

ABSTRACT

Local authorities have played a key role in organizing and running schools in Finland. Public (basic) education covers 97% of the pupils. However, the central government balanced the huge differences between municipalities in their resources, controlled the curricula and textbooks, and set strict criteria for teacher's certifications until the mid-1990s. Since then control has been reduced, e.g. by closing down the school inspectorate. Finland does not have any more national testing in basic education either. After having great success in international comparisons on learning outcomes, the Finnish results have steadily declined and the variation between students increased. Finland is addressing the new challenges by reforming the national core curriculum and starting two new 'Forums', one on comprehensive school and the other on teacher education. The article deals with the main purposes and content of these processes.

* Jouni Välijärvi est professeur émérite à l'université de Jyväskylä. Il a été directeur de l'Institut finlandais de recherche sur l'éducation jusqu'en 2017.

L'école primaire finlandaise (*peruskoulu*), qui scolarise les enfants entre 7 et 15 ans, a suscité un grand intérêt international grâce à ses excellents résultats dans l'apprentissage. Elle est également efficace : nulle part ailleurs dans les pays développés, les écoliers ne consacrent moins de temps aux études¹. Les investissements financiers dans le système éducatif se situent pourtant dans la moyenne, en comparaison avec d'autres pays de l'OCDE. Dans cet article, je présenterai d'abord brièvement le contexte social de l'école finlandaise et son évolution récente. Je m'attacherai particulièrement à la discussion actuelle en Finlande sur l'avenir de l'école primaire. Ce débat se concentre sur un ensemble de propositions quant à la nécessité de renouveler l'école primaire et la formation des instituteurs faites par des spécialistes de l'éducation. L'article traitera aussi succinctement de la réforme de l'éducation préscolaire.

Les Finlandais considèrent traditionnellement l'école comme le facteur le plus important pour le développement de la société. La Finlande a déjà ponctuellement connu de vives discussions sur les fonctions sociétales de l'éducation et les meilleures solutions structurelles à appliquer. La transition vers une école primaire unifiée d'une durée de neuf ans a notamment éveillé de vifs débats politiques dans les années 1960 et 1970². Si l'on compare la Finlande avec des pays qui se sont industrialisés tôt, comme l'Angleterre ou l'Allemagne, on peut constater que la valeur attachée à l'éducation a été particulièrement importante dans toutes les classes sociales, y compris parmi les familles des classes populaires³.

Les communes ont toujours exercé d'importantes responsabilités dans l'organisation de l'éducation. En Finlande, la commune est l'unité de base de l'administration locale. La superficie, le nombre d'habitants et les moyens financiers des quelque trois cents communes que compte le pays varient ainsi considérablement. Leur obligation légale est d'assurer que tous les enfants aient accès à l'école primaire⁴ pendant neuf ans. À de rares exceptions près, les communes portent seules la responsabilité d'organiser l'éducation ; 3 % uniquement des écoliers font leur scolarité ailleurs que dans les écoles communales.

L'école est gratuite pour tous les enfants. De plus, un repas par jour et un service de santé leur sont offerts. Les communes couvrent les frais par les impôts qu'elles perçoivent et sont assistées par l'État qui leur permet d'assurer une qualité homogène d'éducation sur tout le territoire. L'aide varie en fonction des ressources propres des communes.

1 OCDE, *Excellence and Equity in Education. PISA 2015 Results*, vol. I, Paris, OCDE, 2016.

2 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966-1975*, Turun yliopiston julkaisuja, Turun yliopisto, 2017. Voir aussi l'article de cet auteur dans ce numéro.

3 Liekki Lehtisalo, *Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka*, Porvoo, WSOY, 1998.

4 Le lecteur aura compris que le niveau primaire couvre en Finlande ce qui relève, en France, du primaire et d'une partie du secondaire.

En Finlande, l'enfant commence sa scolarité l'année de ses 7 ans. L'école primaire, qui dure neuf ans, est précédée par une année d'école maternelle, obligatoire depuis deux ans. Le programme est presque identique pour tous. Dans les classes supérieures, les élèves peuvent choisir environ 10 % des cours qu'ils veulent suivre. Le nombre de cours minimal que l'école primaire doit offrir est défini par la loi. Une commune peut cependant proposer un nombre de cours supérieur à la quantité légalement exigée.

Les communes sont tenues d'organiser l'éducation pour tous les résidents en âge d'être scolarisés. Les parents peuvent cependant choisir librement l'école de leur enfant au sein de la commune. Étant donné que les différences de niveau dans l'apprentissage entre les écoles en Finlande sont les moins importantes au monde⁵, les parents montrent peu d'intérêt à inscrire leur enfant dans une autre école que la plus proche du foyer familial. C'est pourquoi la concurrence entre les écoles pour les meilleurs élèves n'existe guère, mais elle semblerait augmenter, en particulier dans les grandes villes⁶.

Un des principes essentiels de l'école finlandaise est le travail en commun partagé par les enfants quelles que soient leurs différences. Les écoliers ne sont pas orientés dans des écoles ou des groupes différents en fonction de leur talent présumé ou du niveau de leurs résultats. Plusieurs moyens de soutien scolaire individualisé sont utilisés pour permettre à tous les élèves de passer d'une classe à l'autre en même temps⁷. Le redoublement ne concerne que 2 à 3 % des écoliers. Le soutien aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou nécessitent une assistance particulière est organisé essentiellement selon le principe d'inclusion, au sein de leur classe. Dans des cas exceptionnels uniquement, les élèves sont orientés vers des groupes ou écoles spécialisées. Aujourd'hui, ces établissements n'accueillent qu'environ 1 % des écoliers⁸.

1. INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU SYSTÈME ÉDUCATIF

Traditionnellement, l'objectif de l'éducation préscolaire finlandaise a été de s'occuper de l'enfant dans un contexte où, en règle générale, les deux parents travaillent. Cependant, les conceptions de la signification et de l'importance

5 OCDE, *Policies and Practices for Successful Schools. PISA 2015 Results*, vol. II, Paris, OCDE, 2016.

6 Mira Kalalahti, Heikki Silvennoinen, Janne Varjo et Risto Rinne, « Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes : School choice in Chile and Finland », in *Comparative and International Education A Diversity of Voices*, P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne et H. Simola (éd.), Rotterdam, Sense Publishers, 2015, p. 205-224.

7 Pirjo Linnakylä, Jouni Välijärvi et Inga Arffman, « Finnish basic education : When equity and excellence meet », in *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*, K. V. d. Branden, P. V. Avermaet et M. V. Houtte (éd.), Londres, Routledge, 2011, p. 190-214.

8 Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0*, New York, Columbia University, Teacher College Press, 2014.

de l'éducation préscolaire ont récemment évolué. En effet, de nombreuses recherches⁹ montrent que les premières années sont cruciales pour la suite du cursus scolaire et pour une vie réussie.

L'administration de l'éducation préscolaire finlandaise a été réformée. Aujourd'hui, l'Agence nationale finlandaise de l'éducation (Opetushallitus) est responsable du secteur, alors qu'auparavant la tâche incombait au ministère des Affaires sociales et de la Santé (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö). L'Agence, qui dépend du ministère de l'Éducation, ratifie les fondements du plan national de l'éducation préscolaire. Celle-ci est payante, mais le gouvernement a annoncé son intention de la rendre gratuite.

Le Parlement a adopté la nouvelle loi portant sur l'éducation préscolaire au printemps 2018, qui renforce le rôle de l'éducation préscolaire dans l'ensemble du parcours scolaire et fait prévaloir l'intérêt supérieur de l'enfant. Selon la nouvelle législation, il est obligatoire de permettre à l'enfant de participer et d'exercer une influence sur les décisions le concernant. Il doit en outre être protégé de la violence, du harcèlement et d'autres formes d'agression. L'objectif pédagogique de l'éducation préscolaire est de soutenir les prédispositions cognitives de l'enfant, de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie et la réalisation de l'égalité dans l'éducation, de rendre possibles les expériences positives dans l'apprentissage et d'encourager les compétences de coopération et d'interaction de l'enfant. L'éducation préscolaire doit également permettre de reconnaître les besoins individuels du soutien à l'apprentissage et de prendre des mesures pour y répondre.

La réforme vise à assurer à un nombre maximal d'enfants un solide parcours de développement et d'apprentissage entre le plus jeune âge et le début de la scolarisation. L'objectif est d'intégrer les enfants dans une éducation préscolaire régulière et de haute qualité. Le taux de participation actuel (en 2015) est parmi les plus bas des pays de l'OCDE. En Finlande, 68 % des enfants de 3 ans et 79 % des enfants de 5 ans participent à l'éducation préscolaire, alors que les moyennes respectives dans les pays de l'OCDE se situent entre 73 et 95 %¹⁰.

Les partis pris politiques de la nouvelle loi ont aussi suscité des critiques. Les détracteurs ont soutenu que les compétences cognitives – comme la lecture, les mathématiques et les langues étrangères – deviennent trop prépondérantes au détriment des activités ludiques de l'enfant. Un effet probable de la loi est aussi la diminution de la garde des enfants dans le foyer familial en faveur de l'éducation dans les crèches. Il est important que les effets de la réforme sur le développement

9 Voir Annarilla Ahtola, Gintautas Silinskas, Pirjo-Liisa Poikonen, Marita Kontoniemi, Pekka Niemi et Jari-Erik Nurmi, « Transition to formal schooling : Do transition practices matter for academic performance ? », *Early Childhood Research Quarterly*, n° 26, 2010, p. 295-302.

10 OCDE, *Education at a Glance 2017*, Paris, OCDE, 2017.

et l'apprentissage de l'enfant deviennent un objet de suivi et de recherches. La réforme peut aider les enfants à mieux se préparer et d'une manière plus égalitaire à la scolarité, mais elle ne doit pas le faire en mettant en danger l'équilibre du développement cognitif et émotionnel de l'enfant, ni en limitant les droits des familles à l'éducation de leurs enfants.

2. VERS UNE ÉCOLE PRIMAIRE PLUS SINGULARISÉE

L'école primaire finlandaise est née dans les années 1960, dans le sillage de la réforme de l'éducation menée en Suède à la même époque. Le système éducatif qui existait à l'époque n'était pas égalitaire sur de nombreux points. Les jeunes issus des couches sociales supérieures et des milieux urbains s'orientaient presque sans exception vers les filières générales, alors que les jeunes issus des classes populaires et des campagnes optaient pour les filières professionnelles. La réforme a permis, comme en Suède, de réduire l'écart entre ces filières en les intégrant bien plus que dans d'autres pays.

La réforme conduite entre 1972 et 1977 s'est révélée très réussie. Les enquêtes PISA menées au début des années 2000 montrent que, concernant les connaissances et les savoirs acquis, les jeunes Finlandais étaient parmi les meilleurs de l'OCDE. Le niveau des établissements était aussi relativement égalitaire : les différences entre les élèves et les écoles sont parmi les plus faibles lorsqu'on les compare avec les autres pays. Les conditions socio-économiques de la famille ou le lieu d'habitation se reflétaient moins qu'ailleurs dans les résultats. Le plus grand défi était – et reste – les meilleurs résultats des filles par rapport aux garçons, particulièrement en lecture¹¹.

Au début des années 2010, la situation n'est toutefois plus la même. La Finlande continue de briller dans les baromètres internationaux, en particulier en lecture et en sciences naturelles. Cependant, force est de constater que, depuis 2006, les résultats connaissent une certaine dégradation. En même temps, les différences de niveau entre les élèves se sont creusées et la corrélation entre le contexte familial et l'apprentissage s'est renforcée. Les écarts entre les écoles et les différentes régions du pays restent cependant faibles, ce qui constitue un résultat positif. Le bien-être des élèves, désormais mieux pris en compte dans ces mesures, se situe également à un niveau acceptable¹².

Il est difficile d'identifier une cause individuelle qui serait responsable de la baisse des résultats. La recherche indique cependant quelques facteurs qui

11 Andrew (Andy) Hargreaves, Dennis Shirley, *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Londres, Corwin, 2009 ; Jouni Välijärvi, « L'école fondamentale en Finlande et ses résultats », *Administration et éducation*, n° 125, 2010, p. 57-64.

12 OCDE, *Students' Well-Being. PISA 2015 Results, Vol. III*, Paris, OCDE, 2017.

pourraient avoir un effet sur cette évolution. La pratique de la lecture a diminué chez les garçons, en particulier ces dernières années, alors que les enquêtes se concentrent tout particulièrement sur les compétences relatives à cette activité. Le point de vue des jeunes semble aussi avoir évolué. Ils croient moins qu'avant que les études puissent leur garantir un bon avenir et une sécurité économique¹³. Les coupes dans les budgets des écoles ont été présentées comme une cause de la baisse des résultats dans l'apprentissage. Une évaluation nationale réalisée récemment montre cependant que les ressources destinées à l'éducation sont restées stables ces dernières années. Le soutien de l'État aux écoles a diminué, mais en même temps les communes ont augmenté leurs investissements dans ce domaine¹⁴.

2.1. La réforme du programme d'enseignement de 2016

Le nouveau programme d'enseignement de l'école primaire a été introduit à l'automne 2016. La réforme a commencé par la rédaction des fondements du programme national, suivie par l'élaboration de programmes spécifiques au niveau communal. Le travail a débuté par une série de concertations organisées dans plusieurs régions où les enseignants, les élèves et les parents ont pu exprimer leurs attentes concernant la réforme. Le ministère de l'Éducation et de la Culture a ensuite nommé des dizaines de comités de spécialistes qui ont préparé les fondements du nouveau programme national d'enseignement. Environ 350 instituteurs, principaux, chercheurs, représentants syndicaux et autres spécialistes y ont participé. Le public avait la possibilité d'exprimer son opinion grâce à la mise en libre accès des travaux sur Internet.

Une fois les fondements constitués, ils ont été transférés aux communes qui ont pu décider librement de leur méthode de travail. Celles-ci ne peuvent pas s'écarter des fondements nationaux, mais elles peuvent les spécifier ou les compléter par des éléments locaux. Dans la plupart des cas, les communes ont désigné un comité de spécialistes pour mener le projet ; dans ces organes, les instituteurs ont joué un rôle prépondérant. Les parents, les élèves et les autres groupes d'intérêt y étaient également représentés. Les pratiques ont varié en fonction de la taille de la commune et de ses méthodes administratives¹⁵.

13 Jouni Välijärvi, Sari Sulkunen, « Finnish School in International Comparison », in *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, H. Niemi, A. Toom et A. Kallioniemi (éd.), Londres, Sense Publishers, 2016, p. 3-21.

14 Kari Pitkänen, Raisa Hievanen, Tanja Kirjavainen, Markku Suortamo et Laura Lepola, *Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin*, Helsinki, Finnish Education Evaluation Centre, 2017.

15 Eero Ropo, Jouni Välijärvi, « School based curriculum development in Finland », in *Schools as Curriculum Agencies*, E.-F. Law et N. Nieveen (éd.), Rotterdam, Sense Publishers, 2010, p. 197-215.

La réforme du programme d'enseignement de 2016 met l'accent sur les effets positifs du bien-être et de l'intérêt dans l'apprentissage. Elle construit ainsi une base durable et une motivation pour l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un monde où la masse d'informations est en constante augmentation, la capacité de naviguer dans ce flux de données d'une manière efficace et déterminée devient cruciale. Par exemple, la compétence en lecture critique de textes écrits et audiovisuels et la capacité à réaliser de grands projets d'apprentissage en collaboration préparent les élèves pour le futur. Le nouveau programme d'apprentissage engage les écoles à enseigner des sujets qui dépassent les anciennes frontières disciplinaires. Cette méthode d'« apprentissage fondé sur les phénomènes » (*ilmiöpohjainen oppiminen*, en anglais *phenomenon-based learning*) cherche à approfondir la compréhension de sujets complexes typiques de notre époque.

Le nouveau programme accorde également de l'importance au bien-être psychique et physique des élèves. L'école est un lieu où les jeunes non seulement apprennent et améliorent leurs compétences, mais renforcent également leur identité, prennent soin d'eux et deviennent des citoyens de plein droit. Une bonne santé, un bon équilibre mental et de bonnes relations avec les autres sont des préconditions pour une qualité de concentration dans les études. La réforme souligne aussi le droit des élèves à participer aux décisions qui les concernent¹⁶.

Un volet important est constitué par la réforme de l'évaluation. Celle-ci vise à estimer la conception que l'élève a de ses propres capacités et de ses possibilités d'apprendre, participant ainsi à la construction de son identité. Dans le meilleur des cas, l'évaluation renforce la motivation d'apprendre davantage ; dans le pire des cas, elle la détruit. Cette motivation construite à l'école est le facteur décisif dans l'évolution de la capacité d'apprendre tout au long de la vie. Pour cette raison, la réforme souligne l'importance d'une évaluation qui encourage l'apprentissage et stimule encore plus les élèves. Il importe aussi qu'ils apprennent à évaluer d'une manière positive et réaliste leur propre apprentissage et ses résultats ainsi que celui des autres.

Dans le débat public finlandais, on a salué le fait que la réforme dirige plus qu'avant l'attention vers les compétences et les attitudes qui seront utiles pour l'avenir. D'autre part, la capacité du nouveau système à réaliser ces objectifs a été remise en question et demande un renouvellement considérable des pratiques dans l'enseignement. Peu de ressources ont cependant été affectées à l'accompagnement des enseignants dans cette transformation.

16 National Board of Education, *National Core Curriculum for Basic Education*, Helsinki, NBE, 2014, [https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014].

2.2. Un forum pour tracer les contours de l'école primaire de 2050

En novembre 2016, le ministre de l'Éducation et de la Culture a organisé un forum pour l'école primaire qui réunit les plus importants acteurs et groupes d'intérêt du secteur : des instituteurs, des principaux, des élèves, des directeurs d'éducation au niveau communal, des chercheurs et d'autres collaborateurs. Des travaux préparatifs ont été menés sous forme de séminaires qui se sont tenus localement dans plusieurs régions. Par exemple, une enquête en ligne a été lancée pour recueillir des propositions de la part des élèves. Le forum pour l'école primaire a présenté les contours de l'école primaire du futur sous forme de document intermédiaire au printemps 2018.

Traditionnellement, les réformes de l'école primaire finlandaise ont cherché à renforcer l'égalité dans les chances d'apprentissage, indépendamment du contexte socio-économique et géographique. Cette volonté constitue toujours le point de départ de ce forum. On aspire cependant plus qu'avant à atteindre aussi l'égalité dans les résultats d'apprentissage. Le forum a présenté les lignes directrices de l'école de l'avenir de la manière suivante :

Le point de départ pour le développement de l'école est *un socle de valeurs qui construit un avenir* durable et positif. Une grande discussion publique est indispensable pour définir et approfondir une conception partagée sur la fonction et les objectifs de l'école primaire. Le fonctionnement de l'école annonce les valeurs futures de la société.

L'école de l'avenir doit se fonder plus qu'aujourd'hui sur *une culture et des actions qui favorisent les rapports sociaux*. La tradition finlandaise met l'accent sur la responsabilité individuelle des enseignants et sur leur engagement éthique. Comparé aux autres pays, le niveau de collaboration entre les enseignants finlandais est faible. Il faudrait donc renforcer les rapports sociaux et l'ambiance positive au sein de l'école et dans ses relations avec la société qui l'entoure. Tous les élèves et parents devraient avoir une réelle possibilité de participer au développement de l'école.

Il faut offrir un soutien constant aux enseignants dans leur formation continue. Chaque école devrait se doter d'un plan de développement, de même que chaque enseignant devrait avoir son plan personnel de progression. Ensemble, ils créent la base pour le renouvellement constant et systématique de l'expertise de l'école. Dans leur travail, les enseignants ont de plus en plus besoin de l'expérience des autres acteurs. La coopération avec les professionnels de la santé, le soutien aux familles et l'aide à la jeunesse deviennent particulièrement importants parce que la transformation rapide de la société accentue les problèmes familiaux et sociaux.

Les parcours d'apprentissage des élèves se singularisent. L'école primaire actuelle offre un programme unifié dans son contenu et sa durée à tous les élèves des classes de niveau 1 à 9 (classes allant du CP à la troisième dans le système français). Les conditions de vie et les capacités d'apprentissage varient cependant beaucoup. Les écarts dans l'acquisition des savoirs augmentent. La proportion des élèves maîtrisant mal les compétences de base s'accroît de manière préoccupante. La prise en considération des besoins et des conditions individuelles créera des dispositifs plus égalitaires en vue d'un apprentissage de qualité, ce qui devrait limiter l'exclusion sociale. Les élèves devraient avoir la possibilité de s'éduquer en prenant en compte leurs propres ressources et sujets d'intérêt. En cela, ils ont le droit d'être accompagnés et soutenus. Le principe de l'école primaire est de garder tout le monde à bord.

Chaque citoyen a besoin d'un savoir-faire de haut niveau. Les emplois faiblement qualifiés disparaissent de plus en plus du marché du travail. En même temps, on constate l'apparition de nouveaux emplois qui exigent un excellent niveau de formation. L'adaptation aux transformations de la vie active demande de tout un chacun un savoir-faire flexible et de qualité. Pour cette raison, l'école primaire de l'avenir devrait garantir à tous les écoliers la même possibilité d'atteindre les objectifs communs dans l'apprentissage.

Un solide savoir-faire de base constitue *le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*. Une attitude positive par rapport à l'apprentissage et une capacité à identifier ses propres besoins dans la matière gagnent en importance à côté des objectifs concernant l'acquisition des connaissances. L'envie intarissable d'apprendre offre une garantie pour le maintien du niveau de compétence et la réussite dans la vie. L'école devrait adopter une pédagogie plus diversifiée et faire évoluer ses environnements éducatifs. La participation des élèves à la planification et à la réalisation de l'apprentissage ainsi qu'à l'évaluation de ses résultats pose les fondements d'une citoyenneté active.

Pour atteindre de bons résultats dans l'apprentissage, l'école devrait aussi *s'occuper du bien-être des élèves*. Les problèmes familiaux, ou entre les élèves d'une classe, ont un effet négatif sur l'apprentissage. Une coopération efficace entre l'école, la famille et les services sociaux et soins de santé offerts par la société est indispensable. Il est important que les élèves se sentent en sécurité et réconfortés à l'école. La participation des élèves garantit les résultats les plus efficaces dans l'amélioration de la qualité de l'environnement éducatif.

Une direction de qualité crée les conditions pour un apprentissage efficace et réussi. L'autonomie économique et décisionnelle des écoles et des communes qui organisent l'éducation s'est accrue. Cette évolution a transformé le travail des directeurs d'école et augmenté leur responsabilité dans la planification stratégique

et l'allocation des ressources. Leur formation n'a pas été en mesure de répondre à ces nouvelles exigences. À l'avenir, la responsabilité du directeur dans l'évolution de la pédagogie augmentera encore davantage. Il est indispensable que chaque nouveau directeur ait une formation suffisamment large et approfondie. Une formation systématique et individualisée doit être offerte aux directeurs déjà en poste pour garantir leur maîtrise des tâches.

Un développement réussi de l'école devrait prendre appui sur le savoir. L'école nouvelle doit être *fondée sur des modèles soumis à une expérimentation et à la recherche scientifique*. En Finlande, les réformes nationales ont d'habitude été accompagnées, avant leur mise en œuvre, d'essais dont l'objectif a été de déterminer leur efficacité. Le recours à un savoir scientifique et aux résultats des expérimentations est cependant resté relativement sporadique. Un travail de recherche et d'expérimentation scientifique et systématique de haut niveau est nécessaire pour l'école primaire de l'avenir. Il doit se faire en coopération avec le champ politique tout en restant indépendant et crédible sur le plan scientifique.

Le système d'évaluation nationale de l'éducation devrait consolider l'apprentissage, renforcer l'équité dans l'évaluation et encourager les écoles à faire évoluer leurs activités. La Finlande se distingue des autres pays par le fait qu'elle ne soumet pas les écoles et les élèves à des tests et des comparaisons par le biais d'épreuves nationales. Les résultats sont suivis par des études portant sur des échantillons. Le système de l'inspection des écoles a également été abandonné. Les instances responsables de l'organisation de l'enseignement (les communes) ont le devoir d'évaluer la qualité de l'apprentissage dans leurs écoles. Le haut niveau de qualification des enseignants est censé garantir l'autonomie des écoles et des communes dans cette évaluation. L'objectif est aussi d'éviter une situation de concurrence malsaine entre les écoles. Comment garantir que les évaluations sont comparables entre les écoles et les enseignants reste une question d'actualité. Une réponse est de mieux former les enseignants et les étudiants en pédagogie aux méthodes d'évaluation. Il est également prévu de définir des moyens standardisés d'évaluation que les écoles et les enseignants pourraient utiliser dans leur propre travail pour calibrer leurs évaluations par rapport à des standards nationaux. Les enseignants sont aussi encouragés à apprendre de leurs pairs en s'appuyant sur leurs méthodes d'éducation et d'évaluation. Un autre travail important consiste à la documentation sous forme numérique de l'information que les évaluations offrent tout le long du parcours éducatif. L'élève pourrait ainsi profiter de cette information dans son orientation vers les études supérieures ou vers le marché du travail.

Les difficultés de financement du secteur public finlandais ont engendré des coupes budgétaires dans les moyens alloués par l'État à l'éducation. Un des

objectifs du forum pour l'école primaire est de trouver *un consensus politique pour stabiliser le financement de l'éducation de base*, ce qui est un vrai défi. La responsabilité accrue des communes dans le financement de l'éducation a considérablement creusé les écarts entre elles, affaiblissant ainsi leur équité. Cependant, il existe une volonté de renforcer cette dernière par une réforme des critères concernant les subsides de l'État. Le critère principal est aujourd'hui le nombre d'enfants scolarisés et la situation économique de la commune. On réfléchit à la possibilité d'ajouter à la liste d'autres facteurs comme le nombre d'élèves issus de l'immigration ou ayant besoin d'un accompagnement particulier, ou bien l'incidence des problèmes sociaux dans la commune. Cette forme de discrimination positive permettrait d'orienter les subsides de l'État vers les communes qui en ont le plus besoin. Certaines d'entre elles appliquent ces critères dans l'allocation interne des ressources.

Le travail du forum pour l'école primaire se poursuit en suivant ces lignes directrices. L'objectif suivant est de produire des propositions concrètes pour faire évoluer la législation, la culture administrative des écoles et des communes, la formation des enseignants et la recherche qui accompagnent le travail sur la réforme.

Il est relativement facile de trouver un accord sur les lignes générales de la réforme de l'école primaire. En revanche, il est plus difficile de mettre en œuvre les réformes au niveau des structures fondamentales de l'éducation et du travail quotidien dans les écoles. On n'a guère évalué les effets et les risques économiques et politiques des propositions mises en avant par le forum. Son objectif initial était de garantir le soutien des partis politiques à ses propositions et de stabiliser ainsi le financement du système éducatif dans les années à venir. Cet objectif n'a pas été atteint. En Finlande aussi, l'éducation devient de plus en plus un sujet de querelles politiques.

Au cours de l'automne 2018, le forum cherche à définir un ordre de priorité, un agenda et des partenaires pour ses propositions, dont l'examen par l'expérimentation dans différentes écoles est un pas essentiel dans la mise en œuvre de la réforme. L'orientation future sera néanmoins définie dans les débats politiques au printemps 2019 et par le résultat des prochaines élections législatives.

3. UN FORUM D'EXPERTS POUR LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

En Finlande, les enseignants ont traditionnellement été considérés comme les acteurs majeurs dans la mise en œuvre des réformes de l'école. Dans les années 1970, la formation des enseignants a été transférée aux universités. Depuis lors, tous, y compris les instituteurs, reçoivent une formation de cinq ans qui mène au diplôme de master. Par ce moyen, on avait voulu renforcer les

compétences professionnelles et garantir la réussite de la réforme de l'école primaire de l'époque. Les bons résultats du système éducatif finlandais, ainsi que l'attractivité et le haut statut de la profession d'enseignant montrent que ces objectifs ont été atteints. Les formations qui mènent au métier d'enseignant des premières classes (élèves âgés de 7 à 13 ans) sont parmi les plus populaires dans les universités. Chaque année, seulement 10 % des candidats réussissent l'examen d'entrée qui donne le droit de s'inscrire dans une de ces filières¹⁷.

Plusieurs projets nationaux sur l'évolution de la formation des enseignants sont actuellement menés. L'Agence nationale de l'évaluation de l'éducation (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI) réalise une grande évaluation portant sur toutes les formations universitaires. Son objectif est de conduire des entretiens avec les enseignants, les instances responsables de l'organisation de l'éducation ainsi qu'avec leurs partenaires et d'analyser par ces moyens la correspondance entre les compétences offertes par les formations actuelles et les nouvelles exigences du métier d'enseignant.

Le forum pour la formation des enseignants est actuellement le projet le plus important dans ce domaine. Il a été mis en place par le ministère de l'Éducation et de la Culture en janvier 2016. Il réunit un groupe de plus de cent spécialistes représentant les professeurs d'université responsables de ces formations, les communes, les syndicats et les autres partenaires, avec pour objectif de faire des propositions sur l'avenir de la formation des enseignants. La tâche du forum est de réformer les différentes étapes de la formation des enseignants – des études de base jusqu'à la formation continue – pour en constituer un ensemble unifié. Le forum a défini sa stratégie, ses objectifs et ses mesures concrètes dans le Programme pour l'évolution de la formation des enseignants. Plus de deux mille spécialistes, étudiants et enseignants ont accompagné les membres du forum dans ce travail.

L'enseignant modèle défini par le programme est un spécialiste orienté vers l'avenir qui a des compétences larges et qui est prêt à évoluer constamment. Il est un acteur autonome qui a la volonté et la capacité de se renouveler en dialogue avec ses collègues et ses élèves. L'enseignant de l'avenir utilise les nouveaux environnements éducatifs – en particulier les environnements numériques – de manière polyvalente. Il transpose sans préjugés l'apprentissage en dehors de l'enceinte de l'école, dans la nature, les bibliothèques et les entreprises, par exemple. Ses compétences sont fondées sur une connaissance profonde de sa propre discipline, une habileté pédagogique et un socle de valeurs solide et personnel. Il doit être formé à utiliser les derniers résultats de la recherche. La formation des ensei-

17 Eduardo Andere, *Teachers' Perspectives on Finnish School Education Creating Learning Environments*, New York, Springer, 2013.

gnants doit renforcer d'une manière continue ses fondations scientifiques comme toute formation universitaire.

Le Programme pour l'évolution de la formation des enseignants définit les priorités suivantes pour la réforme :

Vers une vision holiste des compétences de l'enseignant : l'objectif de la réforme est de parvenir à une définition des compétences de l'enseignant et à la mettre en œuvre à travers une continuité entre la formation de base et l'accompagnement professionnel tout au long de la carrière. Elle vise aussi à la reconnaissance des compétences pédagogiques partagées entre différents groupes d'enseignants. Cette reconnaissance devrait permettre de fusionner des filières dans la formation et de renforcer les passages flexibles d'une tâche d'enseignant vers une autre. Les étapes cruciales dans la carrière d'un enseignant sont l'admission à l'université, la formation de base universitaire, l'initiation au début de la carrière et l'accompagnement dans l'évolution professionnelle tout le long de la vie active. Le développement continu des compétences de l'enseignant est orienté par un plan personnel d'évolution rédigé en coopération entre l'enseignant et son employeur. Le plan définit les besoins et les attentes personnels de l'enseignant ainsi que ceux de l'école et de la commune qui organise l'éducation. Il contient un engagement portant sur les ressources.

L'attractivité du métier d'enseignant sera garantie par une prise en compte proactive des changements dans le travail d'enseignant et par une réforme de la sélection des étudiants : une sélection fondée sur la recherche et la prise en compte proactive des changements du métier vise à assurer un haut niveau de compétences et l'attractivité de la profession dans le futur. Une sélection réussie est le moyen pour obtenir, à terme, les meilleurs enseignants. L'attractivité de la profession devrait transiter également par une formation inspirante, moderne et participative qui cherche à stimuler les étudiants. La sélection devrait particulièrement mettre en valeur la motivation des candidats et l'évaluation fiable de leurs aptitudes. On cherchera à renforcer l'interaction entre toutes les filières par une validation flexible des cours entre les programmes. Le travail visant à faire évoluer la sélection et les méthodes d'évaluation des compétences cherche aussi à promouvoir la possibilité des personnes issues de l'immigration de s'orienter vers la profession d'enseignant. L'offre de jeunes diplômés et la demande de nouveaux enseignants sont relativement bien équilibrées dans l'ensemble du pays. Cet équilibre est une des causes principales qui expliquent la faible variation dans les résultats d'apprentissage entre les régions ainsi qu'entre les écoles des grandes villes et des zones rurales. Aussi est-il important de garantir, à l'avenir, les conditions pour une formation de qualité aux métiers d'enseignant partout dans le pays. Pour

préservé l'équilibre entre l'offre et la demande, il faudrait également définir une méthode fiable qui permettrait de prévoir les besoins futurs.

Faire des enseignants des spécialistes créatifs et mettre les élèves au centre : la créativité, la motivation et les compétences pédagogiques dans un travail centré sur l'élève deviennent de plus en plus importantes pour l'enseignant du futur. Pour cette raison, il est souhaitable de faire évoluer les filières de formation des enseignants, les environnements éducatifs universitaires et les méthodes d'apprentissage vers un renforcement de l'expertise créative. Les méthodes utilisées dans la formation des enseignants soulignent le rôle de l'apprentissage centré sur l'élève, de la recherche et de la dimension collective. La formation devrait être réformée afin de la fonder davantage sur la recherche active faite par les personnes en charge de la formation. Ainsi les enseignants de l'avenir développeront-ils de meilleures aptitudes à créer une nouvelle expertise créative et à renouveler leur savoir-faire tout comme celui de leurs institutions. Les méthodes d'évaluation qui soutiennent l'apprentissage constituent un élément notable de la compétence pédagogique de l'enseignant. Un objectif important pour l'avenir est aussi le renforcement par la formation des capacités de coopération et l'enseignement en équipe en vue de projets communs à des écoles de type différent.

Renforcer la formation des enseignants par la coopération : les structures, les contenus et les méthodes de mise en œuvre varient fortement entre les multiples filières de formation universitaire. Les instituteurs enseignent principalement dans les classes de niveau 1 à 6 de l'école primaire. La pédagogie est la matière principale dans leur filière et ils finissent leurs études par un mémoire de master dans cette discipline. Ils apprennent les connaissances de base des matières enseignées à l'école. Une partie importante des études se fait sous forme de stages dans les écoles d'entraînement universitaires. Le travail dans les classes de niveau 7 à 9 est assuré par des professeurs spécialisés dans la matière enseignée. Traditionnellement, ils font d'abord un master dans une des matières enseignées à l'école, qu'ils poursuivent par des études pédagogiques d'un an, stage inclus, pour obtenir la qualification de professeur des écoles. Aujourd'hui, les étudiants choisissent souvent un parcours de formation des enseignants dès la deuxième année à l'université et mènent en parallèle les études disciplinaires et pédagogiques¹⁸.

Le rôle accru de la coopération entre les filières vise à améliorer la capacité des enseignants à travailler ensemble à l'école. La collaboration entre les enseignants est censée faciliter la transition des élèves vers l'enseignement disciplinaire dans les classes de niveau 7-9 d'une part, et la construction des parcours d'apprentissage

18 Tiina Silander, Jouni Välijärvi, « The Theory and Practice of Building Pedagogical Skill in Finnish Teacher Education », in *Pisa, Power and Policy. The emergence of global educational governance*, H.-D. Meyer et A. Benavot (éd.), Londres, Symposium Books, 2013, p. 77-98.

individuels fondés sur les besoins de l'élève, d'autre part. On voudrait promouvoir la transition des enseignants des premières classes vers les classes supérieures, ou l'inverse, pour les mêmes raisons. Sur le plan national, l'objectif est que les enseignants en charge de la formation des instituteurs et des professeurs et les communes qui organisent l'éducation renforcent ensemble la dimension collective de la formation, aident à la construction de réseaux et encouragent le dialogue entre les écoles et disciplines. De la même manière, on cherche à consolider les liens entre la formation des enseignants en Finlande et le secteur privé ou les partenaires étrangers.

Ultérieurement, la formation de base et continue fera une meilleure utilisation des différents systèmes de soutien entre pairs comme le modèle de tutorat ou de mentor et les réseaux professionnels. Les expérimentations menées au niveau national ont démontré qu'ils constituent des moyens efficaces pour promouvoir l'évolution professionnelle des enseignants¹⁹. Dans le système actuel, il est très difficile d'offrir les mêmes possibilités de développement à tous les enseignants dans tout le pays. Étant donné que la formation continue relève de la responsabilité des communes, ses formes, sa qualité et sa quantité varient d'une manière considérable. Une organisation nationale avec des standards unifiés est indispensable pour assurer une qualité homogène. Une possibilité serait de transformer le forum pour la formation des enseignants en un organe permanent de promotion de la formation professionnelle des enseignants et de la collaboration entre enseignants et leurs éducateurs.

Utiliser une direction compétente pour transformer l'école en une communauté qui apprend et évolue : comme cela a été mentionné plus haut, les fonctions de direction de l'école finlandaise ne reposent pas sur une forte tradition. Elles n'ont commencé à évoluer vers une profession à part qu'à partir des années 1990. La formation des directeurs d'école est toujours lacunaire et mal organisée. Pour cette raison, on a considéré qu'un objectif crucial était de renforcer l'importance de la formation à la direction dans les études pédagogiques pour que l'orientation stratégique des écoles et leurs systèmes de gouvernance soient consolidés à leur tour. Il est important de souligner le rôle de chaque enseignant comme directeur de sa classe. La formation devrait préparer tous les futurs instituteurs et professeurs à assumer cette responsabilité et à participer à la direction de sa classe et de son école. La direction se fera davantage par une responsabilité partagée dans le développement de l'école. Elle demande des compétences dans la direction participative et collective. Il est également considéré comme important que les

19 Jouni Välijärvi, Hannu Heikkinen, « Peer-group mentoring and the culture of teacher education in Finland », in *Peer-group mentoring for teacher development*, H. Heikkinen, H. Jokinen et P. Tynjälä (éd.), Londres, Routledge, 2012, p. 31-40.

responsables de formation et les directeurs d'école consolident leurs réseaux et utilisent le soutien de leurs pairs et mentors pour faire évoluer leurs compétences.

Le débat finlandais souligne le rôle de l'école dans la communication des valeurs. Dans une société qui devient de plus en plus fragmentée culturellement et politiquement, l'école joue un rôle important dans la consolidation de la cohésion sociale. L'école devrait éduquer de nouvelles générations de citoyens actifs qui construisent la société. Pour cette raison, chaque enseignant devrait comprendre son rôle dans la définition des lignes directrices stratégiques de l'école de l'avenir. Dans son école, l'enseignant devrait être prêt à assumer la responsabilité et participer en cas de besoin à sa direction.

Renforcer l'ancrage de la formation des enseignants dans la recherche : la formation des futurs enseignants doit se fonder davantage sur une recherche multidisciplinaire. La base essentielle d'une éducation de qualité est la transmission immédiate des derniers résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage à la formation des enseignants et, par cette voie, au travail accompli dans l'école. Elle exige que les futurs enseignants – et de préférence aussi ceux qui sont en activité – adoptent une approche plus scientifique et créative de leur travail. Les instituteurs et les professeurs de l'avenir devront être des éducateurs dotés d'excellentes compétences pédagogiques, mais aussi d'une vision réflexive et créative concernant leur travail. Pour qu'une évolution professionnelle continue puisse être garantie, il est important que les enseignants et leurs formateurs participent aux projets de recherche et de réforme, au plan national et international. De même, les universités devraient aspirer à renforcer l'intérêt et la capacité des formateurs à participer à la recherche et aux réseaux de chercheurs.

Le forum pour la formation des enseignants réalise plusieurs dizaines de programmes-pilotes dans différentes régions du pays pour concrétiser et réaliser ces lignes directrices. Les projets sont accompagnés d'un volet recherche. Le ministère de l'Éducation et de la Culture finance ces projets à hauteur de 25 millions d'euros pour 2017-2019. Les expérimentations seront exploitées afin de trouver des modèles qui fonctionnent et apportent des résultats, et qui peuvent servir à réformer la formation des enseignants, en phase avec les exigences d'une société en mutation.

Les lignes directrices de la réforme de la formation des enseignants en Finlande sont bien motivées et corroborées par de nombreuses études. Les propositions négligent cependant le facteur qui fait le plus obstacle à la redéfinition du métier d'enseignant. En Finlande, le salaire d'un enseignant est calculé en fonction des heures dispensées dans la classe. Le niveau (classes 1-6 ou 7-9) et la matière enseignée déterminent ainsi le nombre d'heures à effectuer. Le système est rigide, inégalitaire et représentatif d'une vision désuète de l'enseignement et de l'apprentissage.

La possibilité d'un directeur d'école de diriger de manière efficace le travail des enseignants est très limitée. Il existe un consensus sur la nécessité de renouveler le système des rétributions. Les employeurs et le syndicat des enseignants n'ont cependant pas réussi à trouver un accord sur la mise en œuvre de la réforme.

4. REMARQUES CONCLUSIVES

Au début du nouveau millénaire, l'école primaire finlandaise est devenue l'objet d'une grande attention internationale. Le facteur le plus important dans le succès de l'école finlandaise est le haut niveau de formation de ses enseignants et la haute estime de la profession dans la société. La prise en charge de la formation par les universités est la meilleure garantie pour le maintien de sa qualité et de son prestige.

L'évolution rapide des technologies est en train de transformer le rapport entre les jeunes et le savoir. La grande considération portée à l'éducation n'est plus quelque chose qui va de soi en Finlande. Les méthodes traditionnelles d'apprentissage, telle la lecture, n'intéressent plus les jeunes comme avant. Il existe une offre de savoirs et d'excellence en dehors de l'école. La capacité de l'école finlandaise à motiver les élèves et à orienter leur apprentissage ne semble pas être suffisante dans un monde en constante mutation.

Les décideurs ont cherché à répondre aux résultats en baisse par des programmes qui s'efforcent d'intéresser davantage les garçons à la lecture et les filles aux sciences naturelles et aux mathématiques. Leurs effets semblent cependant rester modestes. Il se peut que l'école finlandaise doive faire face à une transformation tout aussi profonde que celle des années 1960. Les lignes directrices concernant la nécessité de réformer, définies par le forum pour l'école primaire, vont dans cette direction. Comme lors de la réforme précédente, la formation des enseignants est étroitement liée à la construction de la future école. La nouveauté est l'élargissement du périmètre hors de l'école primaire. L'éducation préscolaire est ainsi considérée, aujourd'hui, comme un élément indispensable, lorsque l'on veut garantir un parcours éducatif cohérent et réussi à l'enfant.

**Traduit par
Marie Cazes et Harri Veivo**

Entre débats nationaux et guerre froide : réformer l'école primaire égalitaire en Finlande dans les années 1960 et 1970

Ville Okkonen*

RÉSUMÉ

1968 vit la mise en place par le Parlement finlandais d'un nouveau système d'école publique. Ce nouveau système remplaça une scolarité traditionnelle où le classement des élèves tendait à reproduire les divisions sociales. Dans cet article, nous analysons dans une perspective historique la résistance à cette réforme, en replaçant celle-ci dans le cadre de la guerre froide et de l'histoire finlandaise. Elle est analysée comme une expression de la droite conservatrice finlandaise, que nous trouvons ici motivée essentiellement par la peur de la gauche et du socialisme. Le nouveau système scolaire était vu comme une tentative de la gauche d'acquérir plus de pouvoir et de détruire la société traditionnelle. Les conséquences de la guerre civile de 1918 avaient tenu la gauche éloignée de certaines parties de la société finlandaise, en particulier la haute administration, les écoles et les universités. Le débat sur l'éducation des années 1950-1960 montre un affaiblissement de la domination de la droite dans ces secteurs, alors que la gauche renforçait sa position au Parlement, au gouvernement, dans les cercles culturels et dans ceux de l'expertise légale et sociale. La droite considéra ce retour de la gauche, et en particulier la lutte pour le nouveau système d'école publique et le nouveau statut des écoles privées, comme une attaque contre l'ordre social traditionnel.

ABSTRACT

The parliament of Finland decided on the comprehensive school in 1968. It meant a big breakage from the traditionalistic, school system that reproduced class cleavages. In this article, the resistance to comprehensive school reform is analyzed from a historical perspective. How national history and of the Cold War appeared in the political conflicts of the school reform. The rightist and conservative resistance to the comprehensive school is explained with the historical analysis of the reform process and surrounding debates. According to the research results, the resistance to the comprehensive school was before anything motivated by the fear of the left and socialism. The comprehensive school was seen as an insidious mechanism for the left to gradually take power and unsettle the traditional social order. The aftermath of the Finnish Civil War (1918) had sealed the left's expulsion from upper administration, schools and universities. This marginalization began to stagger in the 1960s when the left strengthened its position in parliament, government and in those cultural institutions in which it had been weak or without representation. The right considered that carrying out the municipal comprehensive school reform and winding up the private schools signified the growth of the influence of the left. The concept of socialism was understood broadly as a gradual erosion of the traditional social order.

* Université de Turku, Finlande.

INTRODUCTION

L'école primaire finlandaise, caractérisée par un système d'enseignement primaire polyvalent et obligatoire d'une durée de neuf ans, a suscité beaucoup d'intérêt journalistique, scientifique et politique¹. Les études PISA, menées par l'OCDE depuis une quinzaine d'années et mesurant les connaissances pluridisciplinaires, ont attiré l'attention sur l'école primaire finlandaise et fait l'éloge de son éducation égalitaire. Les études historiques récentes ont pourtant démontré que ce modèle a, lors de sa création, provoqué des controverses furieuses durant lesquelles ses détracteurs envisageaient l'avenir de ce système de manière très pessimiste². Cet article examine d'une façon synthétique les débats politiques autour de ce projet d'école primaire en Finlande, en s'appuyant sur des recherches déjà existantes. Il s'interroge sur la manière dont cette controverse s'est inscrite dans les débats de la période de guerre froide, poursuivant les discussions de l'entre-deux-guerres sur le sujet³.

En Finlande, l'élaboration d'un système d'école primaire unifié commença à la fin des années 1940. Jusque-là, le système scolaire finlandais suivait le modèle de la *pohjakoulu*, fixé à la fin du XIX^e siècle⁴. Dès la période de l'entre-deux-guerres, les défenseurs de l'école primaire dénonçaient la sélection précoce et la répartition des élèves en bonnes et moins bonnes écoles du système de la *pohjakoulu*. Ils y voyaient la marque d'une société de classes que la démocratisation du reste de la société n'avait pas encore affectée. Les défenseurs de l'école primaire égalitaire considéraient donc que les possibilités d'éducation restaient trop dépendantes de la classe sociale, de la position géographique et du patrimoine culturel jouant sur le choix de l'école⁵. Mais ce n'est qu'en 1968 que la nouvelle loi sur l'école primaire remplaça l'ancien système. Le nouveau système (*peruskoulu*) n'opérait pas de sélection des élèves avant l'âge de 11 ans et faisait entrer dans leur éducation des matières plus académiques⁶. Politiquement, ce système de *peruskoulu* allait

1 Pasi Sahlberg, *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*, Helsinki, Into Kustannus Oy, 2015.

2 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966-1975*, Turun yliopiston julkaisuja, Turun yliopisto, 2017.

3 Sur la dimension internationale de ces débats sur la mémoire de la guerre froide : Allen Hunter, *Rethinking the Cold War*, Philadelphie, Temple University Press, 1998, p. 2-5, p. 187-188.

4 Le système de *pohjakoulu* était une tentative de réformer le système scolaire créé au mitan des années 1800, en allongeant la période de scolarité commune des différentes classes de la société finlandaise. Saara Tuomaala, « Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta », in *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, A. Heikkinen et P. Leino-Kaukinen (éd.), Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2011, p. 109.

5 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 16-17.

6 Rosemary C. Salomone, « Charting a Constitutional Course between Private Values and Public Commitments : The Case of School Vouchers », in *School Choice. The Moral Debate*, A. Wolfe (éd.), Princeton, Princeton University Press, 2003, p. 244-270.

surtout à l'encontre de l'idée, partagée par les partis de droite, que les parents devaient garder le droit de choisir une école « convenable » pour leurs enfants.

Au début du XX^e siècle, le projet d'école primaire égalitaire resta longtemps confiné aux marges politiques du fait de son association avec les milieux libéraux et de gauche⁷. Depuis la guerre civile de 1918, les intellectuels, l'administration, les experts pédagogiques et l'institution scolaire cultivaient en effet une opinion négative de la gauche ; après la Seconde Guerre mondiale, la guerre froide réveilla dans un premier temps ce fantasme des « dangers de la gauche » et d'une dislocation d'un ordre sociétal porté par la tradition. Du point de vue de la droite traditionnelle, la politique scolaire de gauche était un affront aux valeurs culturelles et nationales et à l'état naturel de la société. L'école était même vue dans ces milieux comme secondaire par rapport à d'autres institutions (armée, église, associations de défense volontaires, etc.) considérées comme plus importantes pour maintenir l'ordre social. L'école municipale publique semblait donc menacer autant la propriété privée que les opinions établies aux yeux de cette droite conservatrice⁸. On peut noter qu'aux États-Unis, la droite partageait des opinions semblables sur l'institution scolaire⁹.

Il convient ici de s'arrêter quelques instants sur les définitions propres au contexte finlandais des termes « droite », « gauche » et « centre ». Ils sont en effet largement dépendants de leurs contextes chronologique et géographique. Dans cet article, droite et gauche désignent des groupements d'individus réunis par une culture politique plus large que le cercle des adhérents à certains partis politiques : on y trouve aussi bien des hommes et femmes politiques que des acteurs culturels, des intellectuels et des fonctionnaires. Pour la gauche, elle se définit à partir de 1918 autour du parti social-démocrate, du parti communiste et d'un groupe socialiste de gauche situé entre les deux. Dans le cadre de la politique scolaire, ces groupes sont unanimes dans leur soutien à une égalité accrue dans le système scolaire et à la fin de la société de classes. Après la Seconde Guerre mondiale, la gauche communiste aussi défendit de façon très affirmée ces idées. Le terme de « droite » recouvre les partis Kokoomus (droite conservatrice), RKP (Parti du peuple suédois) et la frange droite du parti du centre (Ligue agraire), de même

7 Lars Björne, « ...syihin ja lakiin eikä mielivaltaan... » *Tutkimus Turun hovioikeuden poliittisista oikeudenkäynneistä vuosina 1918-1939*, Helsinki, Suomalainen lakimiesyhdistys, 1977, p. 24, p. 99 ; Jukka Kekkonen, *Suomen oikeuden historiallisia kehityslinjoja*, Helsinki, Helsingin yliopisto, 1999, p. 82.

8 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 13, p. 63, p. 311.

9 Adam Laats, *The Other School Reformers. Conservative Activism in American Education*, Cambridge, Harvard University Press, 2015, p. 3 ; Åke Islingin, *Kampen för och mot en demokratisk skola. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm, Sober, 1980 ; Andrew Hartman, *Education and the Cold War. The Battle for the American School*, New York, Palgrave Macmillan, 2008 ; Oona Ilmolahti, *Eheys ja ennakkoluulo. Työväenyhteisön ja kansakoulunopettajiston jännitteinen suhde Helsingissä sisällissodasta 1930-luvulle*, Helsinki, Helsingin yliopisto, 2017.

que dans les années 1960-1970 le Parti rural finlandais (SMP). Ce groupe est unifié par son conservatisme, qui se traduit par une volonté de préserver une société « naturelle » « héritée des ancêtres » (l'expression « *isiltä peritty* », héritée des pères, devenant un slogan souvent répété dans les débats). Il souhaite préserver les résultats de la victoire des Blancs en 1918¹⁰ et faire front au « marxisme ». Ce groupe est toutefois divisé, puisque sa frange la plus libérale se distingue par son analyse de la société et sa proximité dans les questions culturelles et d'éducation avec les sociaux-démocrates ou même les communistes.

UNE CONCEPTION RÉACTIONNAIRE DES INSTITUTIONS CULTURELLES

Dans cette lutte à propos de l'école primaire égalitaire, la radicalité des positions se nourrissait d'une longue histoire. La guerre civile de 1918 et ses répercussions avaient fait de l'administration de l'État et des institutions intellectuelles des organismes très conservateurs. La révolution bolchévique en Russie avait décomposé le mouvement ouvrier et poussé le corps électoral finlandais vers la droite. Or celle-ci se voyait comme l'héritière de la victoire des Blancs lors de la « guerre de libération » de 1918, qui inspirait chez elle un rejet instinctif de tout ce qui ressemblait au socialisme. Dans les années 1920, plusieurs lois proposées par le centre et la gauche, reconnaissant les divisions sociales de la société et cherchant à les résoudre (notamment la loi sur la scolarité obligatoire en 1921), apparaissaient à cette droite conservatrice comme une dépense irresponsable de fonds publics et un paternalisme malsain. Pour la gauche, l'expansion de l'institution scolaire et la scolarité obligatoire étaient autant de moyens d'abolir la société de classes. Pour les libéraux, il s'agissait de renforcer la cohésion sociale et le système constitutionnel républicain. Malgré plusieurs propositions de modèle scolaire libertaire et socialiste, le système scolaire de la fin du XIX^e siècle resta toutefois en vigueur¹¹.

Il est important de noter ici la façon dont l'indépendance finlandaise a pu être divisée en deux séquences, qu'on a appelées « première république » et « deuxième république ». Marquée par la mise en place d'une constitution républicaine et les épreuves de la guerre, la première république s'arrête en 1945, laissant la place à un contexte de construction de l'État providence, de solidification de l'État de droit malgré la guerre froide et d'une société transformée en profondeur par l'éducation de masse. Cette idée de deux « républiques »¹² et la façon de les

10 Entre janvier et mai 1918, la Finlande se déchire au cours d'une guerre civile suivant le modèle de la guerre civile russe : les Blancs conservateurs se voient opposés aux Rouges représentants d'une frange radicalisée du mouvement ouvrier.

11 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 39-43.

12 Martti Ahti, « Tanners minoritetsregering, skyddskärerna och "fascismens spöke" », *Historisk Tidskrift för Finland*, 4, 1984 ; *Etelä-Suomen Sanomat*, 13 novembre 1974 ; *Maaseudun Tulevaisuus*, 31 mai 1969.

définir ont été mises en avant par l'essayiste Matti Kurjensaari, lorsqu'il écrit que, si la nation s'imposa à la société en 1918, la société s'imposa à la nation après 1944. La première république était ainsi dominée par une vision extrêmement stricte et exclusive de la nation propagée par des intellectuels conservateurs et nationalistes, fondée sur l'héritage de la victoire blanche de 1918. Cette narration nationale dominante s'appuyant sur le souvenir de la guerre civile, la gauche politique se trouvait privée d'une grande partie de sa marge de manœuvre symbolique et politique¹³.

Matti Kurjensaari, toutefois, prend en compte un certain délai dans le changement politique en Finlande, soulignant que le tournant de 1944-1945 ne se manifesta véritablement que dans les années 1960 et 1970, alors que la génération de l'entre-deux-guerres se retirait des postes importants et laissait la place à une génération désireuse de réformer en profondeur les institutions scolaires et culturelles¹⁴. La recherche historique a maintes fois montré que les dirigeants finlandais de l'immédiat après-guerre trouvaient encore leurs inspirations dans le contexte intellectuel de l'entre-deux-guerres¹⁵. En outre, ils avaient tendance à considérer comme « marxiste » toute pensée sociale, et comme antinationale toute tentative de réforme¹⁶.

Mais le naufrage de la Seconde Guerre mondiale, qui se termina par une défaite finlandaise, l'armistice de Moscou en 1944, et des élections législatives en 1945 qui renforcèrent la gauche, aboutit à une vie parlementaire dominée momentanément par la gauche et ouvrit le champ à une possible réforme du système scolaire. Le communisme et le socialisme de gauche furent légalisés, et une nouvelle direction politique se trouva représentée au Parlement. On engagea ainsi une réforme totale de l'institution scolaire, dirigée par le professeur antimilitariste Yrjö Ruutu. Ce dernier avait en tête un ensemble de réformes auparavant impossibles du fait des rapports de force politiques, mais aussi de l'opposition d'une fraction importante des élites finlandaises, en particulier les cercles cléricaux et les pédagogues les plus conservateurs.

Les débuts de la « deuxième république » virent donc un changement radical dans la politique intérieure et extérieure finlandaise. De nouveau, Kurjensaari donne la meilleure expression de ce nouvel esprit, demandant que la Finlande devienne nationalement et socialement plus dynamique, plus prospère et qu'elle se reconstruise sur des fondements intellectuels différents de ceux d'avant-guerre.

13 Antero Jyränki, *Kansa kahtia, henki halpaa. Oikeus sisällissodan Suomessa* ?, Helsinki, Art House, 2014, p. 218-219, p. 224.

14 Matti Kurjensaari, *Syntynyt sivulliseksi. Näkyjä ja näkemyksiä 1960-1973*, Helsinki, WSOY, 1973, p. 217.

15 Matti Klinge, *Vihan veljet ja kansallinen identiteetti*, Helsinki, Siltala, 2012, p. 170.

16 Martti Ahti, « Frontmän på högerkanten », *Historisk Tidskrift för Finland*, 2, 1989, p. 353.

Il considérait comme la gauche que cette reconstruction demandait une introspection nationale, une réflexion sur l'identité du pays et donc la réforme du système scolaire et culturel¹⁷. De la sorte, cette réforme du système scolaire était bien plus qu'une question technique : une question d'identité nationale influençant les structures de la société, la politique étrangère, et la relation des Finlandais à leur histoire.

Mais dans cet immédiat après-guerre, malgré les victoires électorales de la gauche et l'influence de l'URSS, la grande majorité des intellectuels et des enseignants ne ressentait aucun besoin d'autocritique ou de réappréciation du passé national. Dans ce domaine, le professeur d'école Toivo Lähdesmäki exprime bien une certaine anxiété de la gauche dans son discours durant une conférence de la société Finlande-URSS (Suomi-Neuvostoiitto-Seura). Lähdesmäki y remercie la société de son soutien dans la lutte pour un nouvel enseignement¹⁸. L'extrême gauche voyait ce combat comme une continuation des débats de l'entre-deux-guerres, où les sociaux-démocrates et les libéraux de droite avaient défendu de nouvelles formes d'enseignement contre le conservatisme dominant. Le journal de gauche *Työkansan Sanomat* rappelait ainsi le 21 janvier 1948 le travail des directeurs successifs de l'administration scolaire, Mikael Soininen et Oskari Mantere, tous deux de droite, mais ayant œuvré pour la réforme scolaire¹⁹. Le débat n'avait donc pas commencé avec la guerre, pas plus qu'il n'était le résultat d'une quelconque conspiration communiste, mais trouvait ses racines dans les polémiques de l'entre-deux-guerres.

Or l'enthousiasme portant cette réforme totale perdit vite ses fondements politiques quand l'Europe de l'Est tomba dans le giron soviétique et que la gauche finlandaise se divisa, empêchant la réforme scolaire de se réaliser et poussant les communistes et les socialistes dans l'opposition. Ce n'est qu'à la fin des années 1950 que les circonstances devinrent de nouveau favorables à une collaboration entre le centre et la gauche.

À ce moment, les communistes commencèrent à mettre en cause leur ligne stalinienne rejetée par les intellectuels²⁰. Le parti communiste étant entre 1958 et 1962 le plus grand parti finlandais, le gouvernement put – en s'appuyant sur lui – réaliser plusieurs réformes sociales, dont celle de l'impôt. En 1959, la gauche dans son ensemble (communistes et sociaux-démocrates) proposa la municipalisation des écoles primaires et la réalisation d'un système d'enseignement égalitaire, un

17 Matti Kurjensaari, écrit non daté, dossier 9, Papiers Kurjensaari, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

18 *Työkansan Sanomat*, 9 janvier 1948.

19 *Työkansan Sanomat*, 21 janvier 1948.

20 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 43-47.

projet que la droite critiqua comme contraire à l'ordre naturel des sociétés qu'elle se proposait de défendre. Cette résistance trouva surtout son expression dans les cercles les plus conservateurs de spécialistes de la question scolaire, mais ces derniers ne pouvaient rien contre une évolution des rapports de force politiques qui faisait de l'idée d'école primaire égalitaire un compromis acceptable par la gauche et le centre, susceptible de remettre en question l'esprit conservateur de l'institution scolaire²¹.

L'évolution de l'école primaire en Finlande se trouvait au demeurant justifiée par les réformes scolaires mises en place dans le reste de l'Europe, motivées par la mobilité sociale et l'égalité éducative²². En effet, les années 1960-1970 en Occident sont fréquemment considérées comme une période de crise du modèle familial traditionnel, car l'expansion de l'État providence affaiblissait les mécanismes de reproduction sociale, remettait en cause l'institution familiale et les rôles genrés, tout en affectant la place des parents dans les décisions pédagogiques²³. En Finlande, les défenseurs de l'école primaire s'inspiraient surtout du modèle de la Suède, où le développement de l'État providence et de l'école primaire était bien plus avancé. Dans les années 1960, certains d'entre eux adoptèrent aussi un mode de pensée plus individualiste qui mettait en question les rôles au sein de la famille et le pouvoir des parents sur le choix de l'école²⁴.

Les générations du baby-boom nées entre les années 1950 et 1960 augmentaient aussi le besoin d'éducation. Celle-ci se généralisait et l'institution scolaire perdait son caractère élitiste. En 1960, il était clair que l'ancien système scolaire touchait à sa fin, et les partis de gauche et du centre apportèrent leur soutien à la réforme scolaire. En 1963, avec l'appui de la gauche et du centre, le Parlement réagit aux atermoiements du gouvernement en pressant celui-ci de commencer à préparer une loi sur l'école primaire. Le rapport de force politique était favorable : les élections législatives de 1966 venaient de donner une majorité aux partis de gauche qui avaient formé un gouvernement de front populaire (*kansanrintamahallitus*) avec le centre. Les démocrates populaires se retrouvèrent au gouvernement après dix-huit ans d'absence. Ces changements de politique intérieure mettaient au jour un corps électoral s'orientant vers la gauche²⁵.

21 *Ibid.*, p. 50.

22 Geoffrey Waldorf, *Diversity an choice in school education. An alternative view. Markets and Equity in Education*, New York, Continuum, 2006, p. 82-83.

23 Eric Hobsbawm, *Äärimmäisyksien aika. Lyhyt 1900-luku (1914-1991)*, Tampere, Vastapaino, 2014, 407, 409.

24 Gösta Esping-Andersen, « Towards the Good Society, Once Again ? », in *Why we need a New Welfare State*, G. Espin-Andersen, D. Gallic, A. Hemerijck et J. Myles (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 13.

25 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan, op. cit.*, p. 76-81.

Ce tournant dans la politique intérieure fut vécu comme un cauchemar par la droite qui eut l'impression d'une victoire du socialisme et d'une défaite des valeurs traditionnelles (patriotisme, institution scolaire, histoire nationale...). Dans le contexte de la guerre froide, un gouvernement comprenant l'extrême gauche était à leurs yeux un sujet de honte : le communisme représentait pour le bloc de l'Ouest la conspiration absolue, le contraire du pluralisme et un pouvoir antidémocratique. La droite interprétait aussi la perte de sa position dominante comme une « politisation » des débats de société. Dans les cercles qu'elle influençait, la gauche était perçue comme un mouvement strictement partisan, hostile à l'état « naturel » de la société et bouleversant à la fois le rôle et la composition de ses élites²⁶. Malgré l'importance en toile de fond du contexte de guerre froide, cette défense des privilèges de l'élite et d'une société « d'ordre » pesa plus lourd dans les réactions de la droite que la peur géopolitique d'une extension du communisme.

Pour les conservateurs, la gauche s'attachait en particulier à « politiser » les institutions et les valeurs culturelles traditionnelles²⁷. Cela intensifiait la méfiance que la droite avait déjà envers la réforme scolaire. Les institutions culturelles représentant les idéaux conservateurs concernant la nation, auparavant monopolisés par la droite, semblaient menacées. Pour les plus conservateurs, un communiste n'était ni un Finlandais ni un patriote. Mais une certaine bourgeoisie, culturelle et libérale, avait révisé son patriotisme durant les années 1950, se démarquant de la droite dure, ce qui accéléra probablement la formation du front populaire en 1966. Les tournants de la politique intérieure, l'arrivée de la gauche au gouvernement et à la tête des institutions culturelles les plus traditionalistes (par exemple l'université d'Helsinki, les principales écoles, les prix littéraires et autres) finirent par briser l'ancien ordre social, pour qui 1918 avait été une révolte illégitime et la droite une force apolitique représentant la nation dans son ensemble. Les effets de la croissance de l'institution scolaire et de la généralisation de l'éducation devinrent évidents dans les années 1960 et 1970 lorsque l'intelligentsia de gauche commença à peupler les principales institutions culturelles. Écoliers et étudiants se montraient alors très intéressés par les idées de gauche et la jeunesse se révoltait, comme pendant l'occupation de la maison des étudiants d'Helsinki au printemps 1968, contre une droite conservatrice qui, de son côté, voyait l'opposition à la guerre du Vietnam, les mœurs libérales et le pacifisme comme autant de manifestations du communisme. À la fin des années 1950 et tout au long des

26 Juhani Suomi, *Kriisien aika. Urho Kekkonen 1956-1962*, Helsinki, Otava, 1992, p. 185 ; Juhani Suomi, *Presidentti. Urho Kekkonen 1962-1968*, Helsinki, Otava, 1994, p. 408.

27 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan, op. cit.*, p. 96-99.

années 1960, la littérature populaire se mit aussi à défaire les mythes officiels de l'histoire nationale²⁸.

Ces bouleversements provoquèrent une riposte de la part des cercles d'intellectuels conservateurs, qui organisèrent ainsi des séances d'éducation patriotique destinées aux professeurs et aux directeurs d'écoles. Nombre de chercheurs et professeurs influents prirent néanmoins leurs distances avec cette campagne alarmiste pour restaurer « l'ordre social » légitime. Il est possible, et probable même, que l'activisme et les opinions tranchées des conservateurs aient facilité l'évolution d'intellectuels, jeunes et plus âgés, vers la gauche, et justifié aussi un nouveau mouvement progressiste au sein des écoles et des universités.

AVEC QUELS ARGUMENTS S'OPPOSER À LA RÉFORME DE L'ÉCOLE ?

Dans ces débats, la droite modelait son argumentaire en particulier autour du droit des parents à décider de la qualité et du contenu de l'éducation de leurs enfants. Cela signifiait la sélection précoce des élèves et l'existence d'écoles primaires garanties par le droit de la propriété privée. Mais bien que ces écoles fussent aussi dépendantes financièrement des fonds publics, le projet d'école primaire municipale représentait pour la droite traditionnelle une pression socialiste partisane sur la liberté des familles : les parents devaient continuer à être les meilleurs connaisseurs des capacités de leurs enfants et les écoles privées devaient rester à l'écart de la démocratie municipale et de la sphère publique. Pour la droite traditionnelle, les écoles privées représentaient une culture et des traditions facilitant les demandes des parents et la reconnaissance des capacités des enfants²⁹.

Pour combattre l'école primaire égalitaire, les activistes défendaient les écoles privées en Finlande et partout dans les pays nordiques en invoquant la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies (1948), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), les pactes du Conseil de l'Europe, la Convention européenne des droits de l'homme et la Déclaration sur l'éducation de l'UNESCO en 1960. Ces documents, largement déclaratifs, pouvaient être interprétés de différentes manières comme argumentaire en faveur de l'ancien système scolaire. Ils étaient utilisés comme sources

28 *Ibid.*, p. 152-153.

29 Amy Gutmann, « Assessing Arguments for School Choice : Pluralism, Parental Rights, or Educational Results ? », in *School Choice. The Moral Debate*, A. Wolfé (éd.), Princeton, Princeton University Press, 2003, p. 126-148 ; Stephen Provasnik, « Judicial Activism and the Origins of Parental Choice : The Court's Role in the Institutionalization of Compulsory Education in the United States 1891-1925 », *History of Education Quarterly*, 46, 2006, *History of Education Society*, p. 311-347 ; Geoffrey Waldorf, *Diversity an choice in school education*, *op. cit.*, p. 11, p. 13 ; Rosemary C. Salomone, « Charting a Constitutional Course between Private Values and Public Commitments », *op. cit.*, p. 244-270.

justifiant le droit des parents à choisir leur école, droit menacé par ce nouveau modèle d'école publique lié à la démocratie municipale³⁰.

Mais alors que la question de la gestion des aides publiques par les écoles privées était discutée, et que les dispositions législatives étaient extrêmement floues, les politiciens conservateurs présentaient leurs positions au Parlement et dans la presse selon une ligne purement juridique visant à sauvegarder « l'ordre social ». L'affaiblissement du monopole de la droite dans les domaines de l'expertise constitutionnelle et pédagogique affectait les discussions, surtout dans les années 1968-1974 lorsqu'une bonne partie des professeurs de droit constitutionnel³¹ se trouva composée d'hommes de gauche. Des deux côtés, les objectifs politiques inspiraient les positions³². Dans la lutte pour l'école primaire, la gauche suivait sa ligne traditionnelle, protégeait la majorité gouvernementale et avançait un programme égalitariste en proportion des besoins sociaux et culturels. Elle critiquait le système constitutionnel, qui établissait la propriété privée comme droit fondamental, en limitant le pouvoir de la majorité parlementaire : les principales réformes constitutionnelles finlandaises (1906, 1919 et 1928) avaient vu le jour à des périodes où le rejet du socialisme était prévalent, et la défense de la propriété privée y était clairement inscrite³³. Dans la lutte pour l'école primaire, la droite protégeait ses idéaux politiques en s'appuyant sur une argumentation majoritairement juridique. Mais cette argumentation se retrouva dans une impasse quand des professionnels du droit issus de la gauche furent en position d'interpréter la Constitution d'une autre manière³⁴.

30 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 181-186.

31 L'expertise constitutionnelle et l'interprétation de la Constitution en Finlande relèvent du domaine du Parlement, et particulièrement du comité parlementaire chargé des questions constitutionnelles, qui les étudie en consultant des experts. Il n'existe pas en Finlande l'équivalent de la Cour constitutionnelle et du Conseil d'État français.

32 Ville Okkonen, *Peruskoulua vastaan*, op. cit., p. 203-204.

33 *Ibid.*, p. 100-107.

34 La protection de la propriété privée étant inscrite dans la Constitution et dans les règles décisionnelles du Parlement finlandais, la réforme du système scolaire est aussi discutée en relation avec le système constitutionnel, par des experts qui, dans les années 1960, sont encore principalement des conservateurs. Cette hégémonie de la droite conservatrice en matière d'expertise constitutionnelle est toutefois remise en question dans les années 1970. Malgré cela, les opposants à l'école primaire exploitent l'argumentation constitutionnelle pour défendre le statut des écoles privées, en arguant que les écoles municipales publiques remettent en cause la position des écoles privées. Suite à la décision de 1968, l'opposition de droite au Parlement insiste donc sur le rôle du Parlement comme garantie de la protection de la propriété. Lorsque la mise en place de l'école unitaire municipale devint plus difficile, le gouvernement décida de clarifier la section relative à l'institutionnalisation de l'enseignement privé, approuvée par le Parlement à l'été 1974. En réaction, les partis de droite dénoncèrent une « politisation » de l'expertise constitutionnelle tirant le pays vers le socialisme, alors que selon eux leur position de défense de la propriété privée était liée à la défense de valeurs et de principes juridiques immanents.

L'INFLUENCE DE LA GUERRE FROIDE SUR LES DÉBATS

En Finlande, la fin de l'URSS provoqua une réévaluation de la politique extérieure et de l'influence de ce pays. Un discours conservateur de guerre froide se développa avec des pamphlets et autres publications diabolisant la gauche, donnant une image héroïque de l'activisme contre l'influence russe, insistant sur la défense nationale comme source de préservation des valeurs finlandaises, etc. L'image simpliste du combat entre deux systèmes politiques avait un but précis dans le contexte de politique intérieure post-1992 : prouver l'excellence de l'économie de marché et soutenir les partis de droite. La droite conservatrice voulut redorer son blason et prendre une revanche, en dénonçant l'influence soviétique et en réinterprétant à sa manière les rapports de force politiques des années 1960-1970.

La lutte pour l'école primaire reste un exemple important de la compétition politique du temps de guerre froide et une preuve tangible de son caractère souvent manichéen. Les opposants à l'école primaire égalitaire n'étaient pas seulement motivés par leur rejet du socialisme, mais également par la lutte contre la marginalisation de leurs valeurs et le nouveau rôle institutionnel de la gauche, qui brisait le monopole social de fait de la droite. La droite finlandaise craignait l'URSS, mais aussi et surtout des dangers plus immédiats : le socialisme suédois et le pouvoir parlementaire de la gauche en Finlande. Bien que le maccarthysme américain se fût répandu à l'échelle internationale, en Finlande, l'opposition entre la gauche et la droite prenait sa source essentielle dans la mémoire des événements de 1918 telle que la droite l'avait formulée entre les deux guerres et dans la lutte menée contre elle par le mouvement ouvrier. D'ailleurs, lorsqu'on commença, au sein de la droite conservatrice, à s'apercevoir que les communistes n'étaient pas forcément antipatriotes, l'extrême droite resta presque seule à s'opposer à la progression de la gauche.

L'antagonisme de la guerre froide se manifestait donc partout, mais différemment d'un pays à l'autre. Il faut remettre en question l'interprétation selon laquelle, pendant la guerre froide, la droite aurait été martyrisée parce qu'elle voulait défendre la démocratie. En réalité, elle souhaitait surtout dans le débat qui nous intéresse ici perpétuer l'ordre social et la vie politique d'autrefois. La conservation des écoles privées et le rejet des écoles municipales faisaient partie de cette mentalité. La droite était convaincue que la gauche souhaitait avant tout subvertir l'ordre « naturel » et ses valeurs³⁵. Les études les plus récentes ont insisté sur le rôle des agents locaux, par exemple dans l'adoption du maccarthysme³⁶. Le combat

35 *Ibid.*, p. 221-224.

36 Heonik Kwon, *The Other Cold War*, New York, Columbia University Press, 2010, p. 19-20, p. 30, p. 143 ; Mark Mazower, *After the War Was Over. Reconstructing the Family, Nation, and State in Greece, 1943-1960*, Princeton, Princeton University Press, 2000, p. 16.

pour l'école primaire démontre que les lignes idéologiques, caractéristiques de la guerre froide, s'adaptèrent aux circonstances locales. Dans les pays nordiques, l'État providence adoptait une combinaison d'économie de marché libre et de socialisme, ce qui résumait le mieux aux yeux de ses adversaires « les dangers de la gauche ». En Finlande, dans les années 1950 et 1960³⁷, la droite aussi bien que la gauche faisaient un lien entre les services publics, la répartition des revenus et le socialisme. La lutte des deux systèmes était parfois discrète et il n'existait pas un seul modèle de « monde libre ». Il est impossible de présenter l'option choisie par Barry Goldwater ou Lyndon B. Johnson comme le seul modèle occidental possible, ni les positions d'Olof Palme ou Yngve Holmberg³⁸ comme les seuls modèles de pays nordiques.

La bipolarisation de la guerre froide pouvait prendre des formes assez feutrées en fonction du contexte historique et social national. Selon Matti Klinge, il convient d'éviter les généralisations grossières de l'image de l'Occident de cette époque à partir du capitalisme américain, du gaullisme français ou de l'État providence suédois, comme à partir des mouvements d'extrême gauche en Finlande, en Allemagne et en Italie³⁹. Pourtant, un certain type de littérature a récemment voulu faire de la politique scolaire de la droite la seule politique « occidentale », et donc démocratique⁴⁰. En fait, pour les contemporains, la démocratie et la défense de l'individu étaient sujettes à débats : ainsi Olof Palme refusait-il l'identification de l'Occident avec l'économie de marché libre, car, selon lui, les racines de son socialisme démocratique se situaient aussi dans une tradition de pensée occidentale⁴¹. La volonté de libérer l'individu des contraintes de sa position sociale est au cœur de la pensée de Palme, et on en retrouve des éléments dans le débat sur l'école en Finlande, mais aussi dans le reste de l'Europe.

La peur du socialisme suédois, qui marqua ces débats dans les années 1960 et 1970, était elle aussi ancienne en Finlande. En 1938, la députée ultra-conservatrice et directrice d'école Hilja Riipinen prévenait ses compatriotes de l'influence « occidentale », dans laquelle elle voyait sous les dehors de la social-démocratie « peralbinhanssonienne » (de Per Albin Hansson, le dirigeant des sociaux-démocrates suédois et Premier ministre de l'époque) une forme du marxisme et de

37 Päivi Uljas, « Iso paha julkinen sektori », *Kulttuurivihkot*, 2, 2015.

38 Holmberg était un homme politique suédois, dirigeant de la droite conservatrice dans les années 1950-1960.

39 Matti Klinge, *Onko omaisuus varkautta ? Päiväkirjastani 2008-2009*, Helsinki, Siltala, 2009, p. 140.

40 Jouko Teperi, « Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolostaan », in *Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977*, J. Salminen, J.-P. Pietiäinen et J. Teperi (dir.), Helsinki, Painatuskeskus Oy, 1995, p. 251.

41 Olof Palme, *Socialdemokraterna partikongressen 1975*, Olof Palme arkiv: http://www.olofpalme.org/wp-content/dokument/750928b_sap.pdf.

l'Internationale rouge⁴². Après la guerre, la presse aussi bien communiste que sociale-démocrate insista en revanche sur les exemples étrangers de réforme scolaire, en particulier suédois, britannique, américain et soviétique. Dans le journal *Vapaa Sana*, le ministre de l'Éducation d'extrême gauche Johan Helo proposait ainsi le 4 août 1945 que la Finlande s'inspire plus clairement dans sa politique scolaire des politiques nordiques⁴³. Il proposa de même que les ministres nordiques de l'Éducation se rencontrent régulièrement. En outre, il estimait (de façon peut-être un peu optimiste⁴⁴) que les milieux académiques finlandais étaient en train de s'éloigner des influences allemandes et des contacts de l'époque du nazisme. Dans ces débats, l'idée d'une réforme scolaire se mêlait à ceux sur le socialisme international et apparaissait comme une tentative de mettre aussi de côté le groupe des experts pédagogiques traditionnels, liés aux forces politiques conservatrices. Cette tentative était vue à droite avec une certaine terreur, et on y répondait en rejetant les influences étrangères. L'éditorialiste anonyme Aku écrivait ainsi dans le journal *Etelä-Suomen Sanomat*, le 2 juin 1950, que la Finlande ne devait pas suivre les modèles étrangers : « Le système scolaire doit être conçu dans un lien organique avec les réalités et le développement de la nation. »⁴⁵

CONCLUSION

L'opposition idéologique à l'école primaire égalitaire fait partie intégrante d'une tradition conservatrice en Finlande, cherchant à défendre ce qu'elle considère comme un état « naturel » de la société et de ses hiérarchies. Les controverses sur la politique scolaire dans les années 1960 rappelaient les dissensions nées à la fin du XIX^e siècle à propos de l'école traditionnelle et de la scolarité obligatoire. L'immédiat après-guerre vit se démanteler la collaboration entre partis de gauche sur la question et poussa pour longtemps les communistes dans l'opposition, laissant les domaines prestigieux de l'école, de la culture et de l'université aux mains de la droite jusque dans les années 1960. Tout au long de cette décennie et à la suite d'importants tournants en politique intérieure, la réforme de l'école primaire coïncida aussi avec une phase au cours de laquelle la tradition de la Finlande « blanche » de droite fut remise en question dans les institutions culturelles et où l'intelligentsia de gauche gagna du terrain dans les universités et les organismes d'État.

42 Hilja Riipinen, « Orientoidutaan länteen », *Uusi Huomen*, 30 juillet 1938, p. 6.

43 *Vapaa Sana*, 1^{er} juin 1946 ; *ibid.*, 6 avril 1946 ; *ibid.*, 29 mars 1946 ; *Työkansan Sanomat*, 25 avril 1946 ; *Vapaa Sana*, 4 août 1945.

44 Les élites finlandaises ont eu, depuis l'indépendance du pays en 1917, d'intenses relations culturelles avec l'Allemagne de Weimar, puis avec l'Allemagne nazie. Sur ces contacts, voir en particulier Vesa Vares, *Viileää veljeyttä*, Helsinki, Otava, 2018.

45 *Etelä-Suomen Sanomat*, 2 juin 1950.

Le droit des parents de choisir la meilleure éducation pour leurs enfants devint alors l'objet du débat le plus ardent en Finlande. Ce combat autour du système scolaire se déroula donc à plusieurs niveaux : un niveau national où les polémiques de l'entre-deux-guerres se perpétuaient, et un niveau international marqué par la guerre froide, les deux étant bien évidemment liés. On manifesta à droite une méfiance envers la démocratie municipale, qui instituait l'école primaire égalitaire et la municipalisation des écoles privées. Le rejet de cette influence de gauche était au cœur de l'opposition à l'école primaire. La droite conservatrice était ébranlée par la disparition des idéaux traditionnels concernant la famille. Les communistes obtenaient à leur tour des postes à l'université et l'opinion publique commençait de plus en plus à voir la question scolaire comme une possibilité de mettre fin au monopole culturel de la droite. Du point de vue des conservateurs, la société devenait plus imprévisible comme des personnalités de gauche pouvaient désormais devenir experts et diriger des organismes publics. Pour la gauche et pour les bourgeois libéraux, au contraire, l'école traditionnelle procédait d'une utopie individualiste dans laquelle l'individu était comme affranchi des limites de la famille, de l'ethnicité ou des opinions politiques. La droite conservatrice voulait, quant à elle, préserver les écoles privées et la sélection scolaire. Elle voyait l'école municipale comme un gâchis de ressources et une baisse de la qualité de l'éducation. Les études successives ont montré que ces peurs étaient pour le moins exagérées, voire sans fondement : au contraire, le système d'école primaire adopté a permis une amélioration des capacités cognitives de la population et facilité la mobilité sociale⁴⁶.

⁴⁶ Tuomas Pekkarinen, Roope Uusitalo et Sari Kerr, « School tracking and intergenerational income mobility. Evidence from the Finnish comprehensive school reform », *Journal of Public Economics*, 93, 2009, p. 965-973.

Les cours de langue maternelle et de culture d'origine pour enfants d'immigrés dans les systèmes scolaires des pays nordiques

Roger Marmus*

RÉSUMÉ

Pour permettre aux élèves issus de familles nouvellement arrivées de rester en contact avec leur langue et leur culture d'origine, et peut-être aussi pour faciliter leur intégration sociale, les pays nordiques ont mis en place, à différentes échelles, depuis environ cinq décennies, des cours en langue maternelle en parallèle avec les enseignements traditionnels. Dans les années 1960, ces classes étaient plus ou moins conçues comme une politique de promotion de la culture de l'Autre. Cinquante ans plus tard, alors que le contexte de l'accueil des migrants a changé et que le débat sur la question de l'identité est au centre des préoccupations, des voix se sont élevées pour remettre en question ces enseignements. Certains, en particulier au Danemark, critiquent leur prétendue inefficacité et les coûts financiers inutiles, d'autres les considèrent comme un emblème de la société multiculturelle à promouvoir. Après avoir étudié le rôle joué par ces enseignements dans le grand débat sur les langues et leur lien avec les politiques d'intégration culturelle, l'étude montre comment chacun des pays nordiques a géré les besoins et souhaits des écoles et des familles. L'enquête offre les éléments de réflexion pour comprendre quel pourrait être, dans les pays nordiques, le sort qui sera fait à ces cours, et par-delà, à l'idée de multiculturalisme institutionnalisé.

ABSTRACT

To enable pupils from newly arrived immigrant families to keep in touch with their native language and cultural background, and perhaps also to facilitate their social integration, the Nordic countries have implemented, at different scales, for about five decades, mother-tongue courses that coexist with traditional teachings. This is a widely debated topic which illustrates different national policy strategies. These classes were initially, in the sixties, thought more or less as a policy of promoting the maintenance of diversity. Fifty years later, with the context of the reception of migrants that has changed, and the debate on identity at the forefront, voices are raised to question these teachings. Some, in particular in Denmark, criticize their supposed costly inefficiency, others claim them as an emblem of the multicultural society. After having studied the role played by these teachings in the great debate on languages and the link they have with the settlement policies, we will see how each of the Nordic countries has managed the needs and demands of education skills. We may then be able to predict the fate that will befall them, and to glimpse, in connection with this, the future of this kind of institutionalized multiculturalism in the Nordic countries.

* Roger Marmus est chercheur free-lance, diplômé d'un doctorat en études scandinaves de l'université de Paris-Sorbonne (Paris IV). Il réside à Göteborg, en Suède.

Pour permettre aux écoliers issus de familles immigrées nouvellement arrivées de rester en contact avec leur langue et leur culture d'origine, et peut-être aussi de faciliter leur intégration, les pays nordiques ont mis en place, à différentes échelles, depuis environ cinq décennies, des cours de langue maternelle qui coexistent avec les enseignements traditionnels. Décrits par les uns pour leur supposée coûteuse inefficacité face aux objectifs de départ, vénérés par les autres comme un emblème de la société multiculturelle, ces cours soulèvent, au cœur du débat sur les réformes envisageables des systèmes éducatifs, des interrogations pédagogiques et politiques. Après avoir étudié le rôle que jouent ces enseignements dans le grand débat touchant aux langues et le lien qu'ils entretiennent avec les dispositions visant l'insertion des immigrés, nous verrons comment chacun des pays nordiques a su gérer les besoins et les demandes en la matière. Nous serons peut-être à même alors de pronostiquer, au-delà des questions de légitimité et d'opportunité, le sort qui leur sera fait, et d'entrevoir, en lien avec cela, l'avenir, dans les pays nordiques, du multiculturalisme institutionnalisé.

1) LANGUE, ÉCOLE ET MULTICULTURALISME : LES ENJEUX DU MULTILINGUISME INSTITUTIONNALISÉ

Il ne se passe pas un jour sans que ne soit fait mention dans les différents médias nordiques de la nécessité d'agir en matière linguistique. Probablement parce que les pays du Septentrion représentent une part modeste de la population mondiale, et que les idiomes qui y sont parlés sont comme des livres rares à préserver. Il n'est pas exagéré de dire que ces pays ont développé à cet effet une sensibilité particulière aux langues, à leur préservation comme à leur diffusion. De la Finlande, qui vit au quotidien la cohabitation de deux parlers d'origines très éloignées, à l'Islande, qui maintient coûte que coûte une culture vernaculaire face à une américanisation rampante, tout en s'estimant, et se voulant, assez proche des pays frères pour privilégier l'apprentissage des autres langues scandinaves, en passant par la Norvège qui entretient la coexistence officielle de deux langues écrites, le bokmål et le nynorsk, on constate, dans l'ensemble de la région nordique, une diversité riche et choyée que ne vient pas démentir la présence des langues et dialectes des minorités autochtones (les langues sames), ou historiquement associées (le yiddish). Cette prospérité linguistique plus ou moins bien vécue, et finalement assez stable depuis un siècle, doit néanmoins être fortement nuancée et recontextualisée. En effet, depuis environ cinquante ans s'est imposée une autre configuration démographique qui a obligé les gouvernements à repenser la place des cultures allochtones dans le patrimoine commun à défendre.

Avec des différences d'abord évidentes – la Norvège et le Danemark n'ont pas été des terres d'immigration dans l'immédiat après-guerre ! –, l'évolution migratoire suit, dans les pays scandinaves, une destinée semblable dans le dernier tiers du XX^e siècle. À des dates synchrones, les pouvoirs publics des pays respectifs décident de limiter les arrivées de main-d'œuvre. Les restrictions sont établies, au Danemark en 1969-1970, avant une fermeture complète du pays aux travailleurs en 1973 ; le même développement existe en Norvège, où des limites interviennent en 1971, précédant un arrêt total en 1975¹. L'immigration a toutefois continué, surtout à partir des années 1980, sur la base du droit d'asile. On notera toutefois que, par la suite, le souhait a été de mettre un terme au courant migratoire venant des pays extracommunautaires (l'Europe étant ici entendue au sens large, en gros comme l'ensemble des états signataires de l'accord sur l'EEE – l'Espace économique européen –).

L'école, lieu par définition d'échanges et de transmissions culturels, s'est vue, comme d'autres institutions, mais probablement plus que d'autres, assigner la mission de maintenir la possibilité d'un dialogue entre les communautés s'exprimant dans des langues différentes et, ce faisant, d'organiser une société devenue *de facto* multiethnique. Au fur et à mesure des années, le modèle d'une orthodoxie assimilationniste à la française est rejeté. Les écoles nordiques, suivant des directives européennes des années 1970, mais également leurs propres choix politiques, ont donc mis en place, avec, nous allons le voir, des intensités et des amplitudes bien différentes, des enseignements qui offrent la possibilité d'un maintien, voire d'un progrès de la langue d'origine de l'élève. Voisinant avec les cours de mathématiques, de sciences naturelles, d'anglais, etc., apparaissent donc, à la fin des années 1960, et plus sérieusement dans la seconde moitié des années 1970, des cours de langue maternelle. Ainsi enseigne-t-on l'espagnol, l'arabe, le persan, etc., au gré des besoins apparus en complément des enseignements de la langue du pays hôte. Une politique scolaire bienveillante se met en place à l'endroit des filles et fils de travailleurs immigrés, alors que s'appliquent des politiques qui tendent à restreindre l'importation de main-d'œuvre : c'est en effet en 1966 que sont prises, en Suède, les premières mesures visant à limiter l'immigration. Cependant, il n'est pas faux de constater à propos de cette époque un double mouvement concomitant : le frein à l'immigration venant du sud, et le rejet d'une politique visant la trop contraignante assimilation (« À Rome fais comme les Romains ! »). On choisit ainsi de donner aux nouveaux arrivants, et en l'occurrence à leurs enfants, le droit de conserver et de maîtriser leur culture. Pour ce qui est le cas de la Suède, le tournant reste l'année 1975, au cours de laquelle décision est prise, à l'égard

1 Grete Brochmann et Anniken Hagelund, « Migrants in the scandinavian welfare state. The emergence of a social policy problem », *Nordic Journal of Migration Research*, n° 1, 2011, p. 16.

des immigrés et des minorités, d'une politique qui servira de base aux futures stratégies d'intégration. Trois grands principes sont mis en avant : *jämlikhet* (« la parité »), *samverkan* (« la coopération »)² et puis, ce qui semble être le nœud central du dispositif voulu par Olof Palme, *valfrihet* (« la liberté de choix »)³. Les travailleurs immigrés sont censés vivre dans une égalité de droit avec leurs camarades suédois, doivent pouvoir compter sur leur assistance et intervenir dans les affaires de la cité, et puis surtout doivent avoir la liberté de décider dans quelle mesure ils souhaitent être intégrés dans la société d'arrivée. Même si le terme n'existe pas à l'époque, on peut lire dans le texte la forme aboutie d'une politique « multiculturaliste » qui avait été initiée à l'international par d'autres pays occidentaux, en particulier le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande⁴.

Les cours de langue d'origine, qui se révèlent dans ce contexte de restriction souhaitée des arrivées comme un signe du changement de paradigme quant à la question migratoire, vont être l'une des manifestations concrètes des principes de base des politiques d'accueil de 1975 et l'incarnation d'une liberté réelle de sauvegarder et d'entretenir ce qui constitue les parts essentielles d'une identité : la langue et la culture. Même si en pratique ces enseignements existaient déjà, la nouveauté est toutefois leur légitimité et le fait qu'ils fassent partie intégrante, en tout cas en Suède, des programmes scolaires.

L'idée d'une sauvegarde de la langue maternelle n'est pas nouvelle. Déjà en 1953, l'UNESCO prenait position dans un rapport sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement⁵. Par « langue vernaculaire », il fallait entendre la « langue maternelle d'un groupe socialement ou politiquement dominé par un autre groupe qui parle une langue différente »⁶. Le rapport reprenait, entre autres, les conclusions d'une réunion d'experts qui s'était déroulée à Paris deux ans plus tôt, suite à la volonté de l'assemblée générale des Nations unies (résolution 329) de confier le soin à l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture d'« entreprendre une étude d'ensemble » sur l'enseignement « des langues vernaculaires comme véhicule de l'enseignement dans les écoles »⁷.

2 Le droit de vote dans les élections locales suédoises est institué la même année pour les immigrés installés depuis au moins trois ans.

3 Termes contenus dans le texte liminaire de la « proposition » 1975:26, votée par le Riksdag « uni » (*enig*).

4 Mats Wickström, *The difference white ethnics made. The multiculturalist turn of Sweden in comparison to the cases of Canada and Denmark*, in *Migrations and welfare states. Policies, discourses and institutions*, Helsinki, NordWel-Studies, 2013, p. 25-58, [https://www.researchgate.net/publication/303051284_The_difference_white_ethnics_made_The_multiculturalist_turn_of_Sweden_in_comparison_to_the_cases_of_Canada_and_Denmark].

5 UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Monographies sur l'éducation de base*, Paris, UNESCO, 1953, [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131582fo.pdf>].

6 *Ibid.*, p. 52.

7 *Ibid.*, annexe II, p. 156.

Déjà à l'époque, les experts insistaient sur la logique qu'il y a, d'un point de vue pédagogique, à utiliser la langue maternelle. Le rapporteur, Aurélien Sauvageot, un normalien spécialiste des langues finno-ougriennes, et ses collègues auront toutefois le souci de faire état des objections possibles « qui ne leur semblent pas fondées »⁸ :

a) Qu'en est-il lorsque les langues n'ont pas de grammaire ou d'alphabet ? b) Que faire lorsque l'enfant connaît déjà sa langue⁹ ?

Le rapport offre des réponses succinctes qui sont aisées à retenir :

a) « Nous posons en principe que rien, dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, ne s'oppose à ce que cette langue devienne un véhicule de la civilisation moderne. »¹⁰

b) « Il l'a suffisamment apprise pour ses besoins d'enfant, mais il lui faudra bien, à mesure qu'il avance en âge, élargir la connaissance qu'il en a. »¹¹

Deux autres objections seront abordées dans le rapport ; elles méritent à notre sens qu'on s'y attarde, car elles résument les arguments qui seront, durant les décennies à venir, au cœur des critiques formulées par les adversaires de ces enseignements. Ces objections, pédagogique pour l'une, politique pour l'autre, couvrent le champ de la réalité selon les deux perspectives classiques : l'individuel (le développement de l'élève) et le collectif (la capacité à maintenir l'unité nationale).

La première critique (« L'emploi de la langue maternelle empêchera l'acquisition d'une seconde langue... »¹²) doit être interprétée à l'aune de ce qui faisait spontanément dans les classes où régnait la peur de voir le nouvel élève subir une forme abâtardie du bilinguisme, c'est-à-dire le sort de ceux qui n'arriveront jamais à maîtriser parfaitement aucune langue, ni celle du pays d'origine, qui connaîtra une forme de dégénérescence, ni celle du pays d'accueil, qui sera toujours imparfaite – une situation que l'on nommera « semi-linguisme »¹³. Il n'est pas interdit de penser que les experts (Aurélien Sauvageot en tête) avaient à l'esprit ce qui a pu se passer aussi pour les jeunes Finnois qui ont été évacués et recueillis dans des familles suédoises durant la Seconde Guerre mondiale et qui ont dû, à marche forcée, se mettre au suédois, langue germanique, comme on le sait, bien éloignée du tronc commun finno-ougrien.

8 *Ibid.*, p. 55.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*, p. 56.

13 Dans le contexte suédo-finnois, le concept de « semi-linguisme » (*halvspråkighet*) a été proposé par le chercheur suédois Nils Erik Hansegård dans un essai datant de 1968 : *Tvåspråkighet eller halvspråkighet ?*, Stockholm, Aldus/Bonniers, 1968.

La seconde (« L'emploi de la langue vernaculaire fait obstacle à l'unité nationale... »¹⁴) nous intéresse au plus haut point, car elle est celle qui mettra les politiques au pied du mur. Faut-il en effet encourager chez un enfant, dans une famille, dans une communauté, la langue que l'on est censé perdre à terme ? La réponse rapidement évoquée se limite au bon sens et met en garde contre la nocivité probable des politiques « visant de manière absolue » l'usage de la nouvelle langue, au détriment de la langue vernaculaire (le texte parle également de « langue locale »¹⁵), et, à terme, de la cohésion sociale, certains risquant de « se retirer de la vie nationale » :

Il est indéniable que dans un pays unilingue la tâche des pouvoirs publics est plus aisée que dans un pays plurilingue. Il n'en résulte pas cependant qu'une législation ou une politique scolaire exigeant que la langue officielle soit tout le temps employée doit donner les mêmes résultats que l'unilinguisme proprement dit. [...] De toute façon, il semble bien que le meilleur instrument qui puisse servir l'intérêt national soit l'avancement optimum de l'éducation, et que celui-ci, à son tour, puisse être favorisé par l'emploi de la langue locale comme véhicule de l'enseignement, tout au moins au début du programme scolaire.¹⁶

Les cours de langue maternelle ont eu la faveur des législateurs. En Scandinavie, comme ailleurs, ils s'appuient sur des textes qui incitent et organisent leur mise en œuvre. Au niveau continental, on ne peut manquer de mentionner la directive européenne du 25 juillet 1977 qui, dans son article 3, invitait les États membres à prendre en faveur des enfants des travailleurs migrants « [...] les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine [...] »¹⁷. Ce texte sert encore de base aux cours, même s'il faut bien sûr élargir et adapter la signification des termes employés. On notera avec un certain recul, voire un certain amusement, qu'il y a un peu plus de quarante ans, on parlait d'enfants de « travailleurs » migrants, et que les déplacements migratoires avaient surtout à voir avec les importations de main-d'œuvre.

En France, cette directive a été aussi suivie d'effets. Les ELCO (Enseignements de langue et de culture d'origine) existent dans les écoles, même s'ils sont

14 UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, op. cit., p. 56.

15 La présence des mots « langue locale » doit nous rappeler que l'époque de rédaction est encore celle de la colonisation, où le soutien aux langues d'origine était surtout vu dans le cadre d'une instruction donnée dans les pays excentrés et sous tutelle.

16 UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, op. cit., p. 56.

17 Directive 77/486/CEE du Conseil du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, *Journal officiel des Communautés européennes du 6 août 1977*, p. 32, [<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=FR>].

peu ou mal connus. Le portail du ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, fait le point sur ces enseignements dans une notice rapide. On y comprend que c'est surtout l'aspect linguistique qui est mis en valeur : la maîtrise de la langue maternelle étant suivant leurs termes « un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde »¹⁸. Souvent critiqués, ces cours, pourtant peu nombreux, ne touchant qu'une poignée de langues¹⁹, et d'élèves (92 500 enfants)²⁰, sont sur la sellette et dépendent d'un recrutement d'enseignants très aléatoire puisque issus d'une mise à disposition des gouvernements respectifs, ou d'un recrutement local par les consulats. Bruno Le Maire, ancien député UMP, a de longue date milité pour la suppression de ces enseignements, et l'on retiendra son intervention à la Chambre des députés, le 3 mars 2015, lors d'une question au gouvernement, à l'occasion de laquelle, s'appuyant sur les conclusions très sévères du Haut Conseil à l'intégration, il dénonçait leur maintien :

Le résultat est mauvais [...]. Cet enseignement n'a pas favorisé l'intégration, mais le repli sur soi. Il n'a pas favorisé le sentiment d'appartenance à la nation française, mais le communautarisme. Nous, nous estimons que pour les enfants issus de l'immigration, leur nation, c'est la France, leur langue, c'est la langue française, et leur culture, c'est la culture française.²¹

La diatribe de Bruno Le Maire prenait le contrepied de ce que recommande la Commission européenne dans plusieurs de ses brochures. On citera ainsi l'extrait d'une d'entre elles, en version anglaise, datant de mars 2015, qui, très explicitement, invoque les travaux de recherche pour rappeler les bienfaits des cours de langue maternelle pour les personnes concernées : « *There is conclusive research evidence that learning mother tongues alongside the language of instruction enhances not only their mother tongue competences but also their competences in the language of instruction.* »²²

18 [<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>].

19 Neuf pays sont concernés : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, la Serbie, la Tunisie et la Turquie.

20 Matthieu Deprieck, « Bruno Le Maire veut expulser de l'école les "langues et cultures d'origine" », *L'Express*, publié le 3 mars 2015, mis à jour le 12 novembre 2015, [https://www.lexpress.fr/actualite/politique/lr/bruno-le-maire-veut-expulser-de-l-ecole-les-langues-et-cultures-d-origine_1657272.html].

21 Notre transcription des propos. L'enregistrement de la question au gouvernement est consultable sur YouTube ; les mots y sont prononcés dans la première minute de l'intervention (entre 0 min 46 et 1 min 06), [https://www.youtube.com/watch?v=L-ZF2_xVcVE].

22 European Commission, *Language teaching and learning in multilingual classrooms*, Bruxelles, European Commission, 2015, p. 12. « Il existe des preuves décisives émanant de la recherche selon lesquelles l'apprentissage des langues maternelles, parallèlement à la langue d'enseignement, améliore non seulement les compétences en langue maternelle, mais également les compétences en langue d'enseignement. » Notre traduction.

2) LE STATUT DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LES DIFFÉRENTES POLITIQUES SCOLAIRES NORDIQUES

Ceux qui considèrent que l'espace nordique est loin d'être une unité homogène trouveront dans la question de l'enseignement des langues maternelles du grain à moudre, tant il est vrai que chaque pays a abordé la problématique à ses conditions et selon son agenda. Concernés à des degrés divers, les pays se distinguent quant aux mesures adoptées et développent des solutions qui se rapprochent sans jamais se confondre. Être concerné n'est pourtant pas le seul discriminant, la volonté et l'enthousiasme le sont tout autant.

A) Les pays peu concernés par les cours de langue maternelle : l'Islande, la Finlande et la Norvège

Sans y être hostiles, l'Islande, la Norvège et la Finlande sont en retrait sur la présence institutionnalisée des cours de langue maternelle. La raison en est simple : jusqu'à présent l'immigration a été relativement faible dans ces pays. Dans ces contextes, les langues étrangères ont été des cas à part et leur existence considérée comme une affaire si peu visible qu'elle n'a pas nécessité l'intervention de la puissance publique, leur traitement étant renvoyé dans la sphère privée. La langue d'origine devait rester une affaire familiale, soit, en pratique, d'initiative essentiellement parentale.

a) L'Islande

L'absence de communautés étrangères importantes en Islande a longtemps été une évidence et n'a pas fait débat. Outre la présence américaine durant la guerre froide, et mis à part le décompte de quelques « expatriés » arrivés sur place pour raisons professionnelles, ou sentimentales, on a longtemps peiné à reconnaître une présence immigrée de poids exigeant un traitement particulier de la culture de l'autre. C'est plutôt le contraire qui a prévalu, puisque depuis le Moyen Âge les Islandais étaient restés un peuple homogène. À chaque crise migratoire qu'a connue l'Europe durant ces trente dernières années, seule une poignée, souvent issue des Balkans, a fait le long voyage pour rejoindre le pays. La situation a fortement évolué durant ces dernières années et l'on remarque une nette progression de la population étrangère, en particulier polonaise.

Par exemple, on notera ainsi que, suite à la dernière crise de 2015, Reykjavik, répondant aux demandes du Haut-Commissariat des Nations unies, a consenti à ce qu'un nombre de personnes exilées de Damas et de ses environs s'installe dans le pays. Entre 2015 et 2017, l'Islande a accueilli 118 Syriens²³. Même si

²³ Voir article de *La Dépêche*, publié en ligne et mis à jour le 2 février 2017 (avec AFP), [<https://www.ladepeche.fr/article/2017/02/02/2509538-l-islande-asile-arctique-pour-refugies-syriens.html>].

l'on prend en compte le nombre très modeste de 350 710 habitants de l'île en juin 2018, le chiffre des accueillis reste mineur en absolu, et à l'image de la présence étrangère encore contenue, 39 570 résidents étrangers soit 11,28 % de la population totale²⁴, même s'il faut noter le remarquable accroissement de la population sur les cinq dernières années : l'Islande comptait 321 857 habitants en 2013²⁵ ! Ces constatations faites, on apprendra que la faible concentration d'immigrés n'explique pas à elle seule la timidité en matière de diversité linguistique à l'école. Une autre raison, bien mise en avant par les pouvoirs publics, reste le souhait, par esprit pragmatique, et par volonté politique, de relier le pays à ses racines historiques, à savoir la Scandinavie et, dans une certaine mesure, à l'Amérique. En parcourant la version anglaise du guide islandais des enseignements (curriculum), on remarque que l'accent est mis sur l'apprentissage de l'anglais, langue vue comme la lingua franca qui partage des éléments d'histoire avec l'islandais : « *Iceland has old links with the Anglo-Saxon language, culture and history. Icelandic and English belong to the same branch of languages, and the history of the countries has been interwoven through the ages.* »²⁶

L'État islandais, prenant acte que les contacts avec l'ancienne autorité sont toujours prégnants et intéressent à la fois la collectivité et les individus, fait du danois la seconde langue la plus apprise dans le cadre de l'école obligatoire. Viennent ensuite le suédois et le norvégien qui sont également enseignés, autant pour des raisons de proximité culturelle et historique évidentes, que par souci matériel de permettre aux élèves, et pour nombre d'entre eux futurs étudiants, de posséder les langues que l'on pratique dans les universités scandinaves. Les autres langues habituelles, comme l'allemand, l'espagnol, le français n'interviennent qu'à partir du lycée.

L'enseignement de la langue maternelle dans ce contexte reste passablement oublié et l'on note son absence en tant que discipline autonome dans les textes officiels qui régissent le système scolaire islandais. La stratégie suivie reste dépendante des contraintes matérielles attenantes à la faible population – comment réunir des classes d'élèves ? Comment recruter du personnel enseignant ? – et renvoie à l'initiative privée la mise en place de tels cours. On admettra toutefois que la problématique n'est pas totalement absente du dernier curriculum de 1991, qui voit la maîtrise de la langue maternelle comme un élément essentiel de

24 Chiffres selon Hagstofa (Bureau islandais des statistiques), [<https://www.statice.is/publications/news-archive/population/population-in-the-1st-quarter-2018/>].

25 Source Hagstofa, [<https://issuu.com/hagstofa/docs/icelandinfigures2014>].

26 Ministry of Education, Science and Culture, *The icelandic national curriculum guide for compulsory schools-with subjects areas*, p. 125. « L'Islande a des liens anciens avec la langue, la culture et l'histoire anglo-saxonnes. L'islandais et l'anglais appartiennent à la même branche linguistique et à travers les âges, il y a enchevêtrement dans l'histoire de ces pays. » Notre traduction.

l'estime de soi, du lien familial et de la transmission du patrimoine culturel. Il est bien prévu que les nouveaux arrivants pourront se voir proposer des soutiens dans leur langue d'origine (en mathématiques, en biologie, etc.), mais point de cours institués de langue d'origine. Toute la philosophie suivie apparaît dans le passage du texte qui indique que c'est avant tout aux familles de prendre en charge un tel apprentissage. Les écoles impliquées peuvent également tenter de trouver des aides extérieures auprès d'organismes rompus aux questions multiculturelles :

It is important for the self-image of pupils with a mother tongue other than Icelandic that they preserve their knowledge and skills in their own mother tongue. [...] A solid knowledge of the mother tongue strengthens family ties and bonds with cultural heritage. Therefore, it is essential that parents are made aware of the importance of the mother tongue for the pupil and that they are encouraged and supported in emphasising (sic) linguistic upbringing at home by nurturing the pupil's mother tongue. Parents and schools should, of course, seek assistance where they can find it, such as from institutions and individuals that are knowledgeable about the acquisition of a second language and multiculturalism.²⁷

b) La Finlande

La situation de la Finlande ne se démarque pas du lointain voisin nordique que nous venons d'étudier. On y trouve certes une situation linguistique très éloignée, puisque c'est le bilinguisme officiel qui y règne (le finnois et le suédois), mais on est surpris de constater que les courbes et les figures sont similaires lorsqu'elles relatent l'histoire récente des migrations et incidemment la place des cours de langue maternelle dans les politiques scolaires.

Longtemps éloignée des questions migratoires, la Finlande fait l'expérience de l'immigration, depuis quelques années – essentiellement depuis la chute du communisme chez le grand voisin, la Russie, et depuis son entrée dans l'Union européenne. Entre 1990 et 2017, la part des immigrés dans la population est passée de 0,8 % à 6,4 %²⁸, avec des conséquences surprenantes sur les équilibres linguistiques. Ainsi, on observe que, depuis 2014, les langues officielles (finnois, suédois, same, le romani, la langue des signes) perdent du terrain quant au nombre de leurs pratiquants. En 2017, environ 7 % de la population installée de manière permanente pratiquent d'autres langues (le russe, l'estonien et, dans une moindre

²⁷ *Ibid.*, p. 106. « Il est important pour l'estime de soi que les élèves de langue maternelle autre que l'islandais préservent leurs acquis et leurs compétences dans leur propre langue maternelle. [...] Une solide connaissance de la langue maternelle renforce les liens familiaux et les liens avec le patrimoine culturel. Il est donc essentiel que les parents prennent conscience de l'importance pour l'élève de la langue maternelle et soient encouragés à insister sur l'éducation linguistique (sic) à la maison et l'entretien de celle-ci. Les parents et les écoles devront bien entendu demander de l'aide là où ils peuvent la trouver, par exemple auprès d'institutions et de personnes connaissant bien les domaines de l'acquisition d'une langue seconde et du multiculturalisme. » Notre traduction.

²⁸ Fred Karlsson, *The languages of Finland*, Turku, Lingsoft Inc., 2017, p. 78.

mesure l'arabe, se taillent la plus grosse part du gâteau des langues). Ainsi, le suédois, parlé par 5,2 % de la population, perd sa situation privilégiée qu'il avait à côté du finnois (87,9 % de la population). Depuis 2014, les suédophones sont en infériorité numérique par rapport aux locuteurs d'autres langues (russes et autres). Ces derniers représentaient, en 2017, 6,8 % des habitants²⁹.

Face à cet afflux, la Finlande n'a pas changé du tout au tout sa vision du multilinguisme. Ayant pendant des années lutté pour maintenir un équilibre des langues entre les communautés, elle n'a pas à ce jour souhaité donner un statut officiel dans le milieu scolaire aux langues maternelles étrangères. Ici ou là, on compte bien sûr des cours, voire des classes qui intègrent les langues d'origine (environ 150 langues sont désormais parlées en Finlande), mais il ne s'agit pas de structures établies, dans un cadre programmatique ordonné ; on reste dans le domaine du facultatif. Les communes sont libres d'organiser des options l'après-midi pour les enfants immigrés, avec l'aide éventuelle de l'État, mais la priorité reste donnée à la *modersmål*, entendue ici comme alternativement le suédois, le finnois, ou encore, mais rarement, le same ou le romani³⁰.

c) La Norvège

Le rapport de force entre le bokmål et le nynorsk, à l'avantage du premier (environ 80 % de la population), n'est peut-être plus la grande problématique de l'espace éducatif norvégien, car l'arrivée de migrants ces dernières décennies a changé pour une bonne part la donne. Il semble que, comme dans les exemples précédents, l'accès à des cours d'apprentissage et d'approfondissement dans sa propre langue soit marginalisé. Et lorsqu'ils existent, il apparaît que ces cours/aides sont subordonnés à l'acquisition du norvégien (bokmål en pratique). C'est en tout cas ce qui se passe pour les garderies d'enfants qui, à l'occasion, peuvent intégrer dans le travail pédagogique une forme d'assistance linguistique. Le texte même du programme général d'enseignement semble vouloir ménager la chèvre et le chou, soit la culture de l'autre comme celle de l'autochtone. Chacun doit pouvoir s'y retrouver : « Les crèches doivent aider les enfants à utiliser leur langue

29 Fin 2017, la Finlande comptait 5 513 130 habitants, dont 373 325 parlaient une langue étrangère. Le nombre de russophones s'élevait à 77 177, de pratiquants de l'estonien à 49 590 et d'arabophones à 26 467. Source : Statistics Finland, [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_ff_201800_2018_19693_net.pdf].

30 Attention au faux ami ! Pendant longtemps, les Suédois ont utilisé le terme *modersmål* (*mother tongue* en anglais) pour signifier la langue autochtone parlée, c'est-à-dire tout simplement le suédois. Aujourd'hui, ceux-ci font allusion par ce même terme à la langue d'origine des enfants immigrés, ou issus des minorités locales. Les Finlandais suédophones ont gardé l'ancienne acception et l'utilisent dans leur documentation pour évoquer, selon les personnes, le finnois, le suédois, et non le russe ou l'arabe.

maternelle tout en travaillant activement à la promotion des compétences en norvégien des enfants ». ³¹

S'agissant des élèves du primaire et du secondaire, la logique est la même aux yeux de la loi sur l'éducation ³², qui met au second plan les cours de langue d'origine, et qui insiste sur le norvégien, ces premiers n'étant envisageables *om nødvendig* (que « si nécessaire »), non comme une nécessité immanente, mais comme une mesure-outil très pragmatique visant à assurer l'acquisition des savoirs et compétences scolaires en attente d'un niveau suffisant en norvégien :

L'élève a droit à une formation linguistique spéciale jusqu'à ce qu'il ait suffisamment de compétences en norvégien pour suivre l'enseignement ordinaire à l'école. Si nécessaire, l'élève a également droit à une formation professionnelle bilingue et à un enseignement en langue maternelle. ³³

L'abandon de tels cours semble être en marche. Comment interpréter autrement l'absence des arguments phares qui présidaient au maintien de ce type d'études ? Dans un ancien « plan de cours » (*Kursplan*) typique des années 1980, dit *Læreplanen M87*, était fait mention à la fois d'un lien de cause à effet bénéfique entre l'approfondissement de la langue d'origine et l'acquisition du norvégien, mais aussi d'un « bilinguisme fonctionnel » (*funksjonell tospråklighet*) : « Pour se sentir chez eux dans deux cultures, il faut que les élèves soient bilingues. L'école doit avoir pour objectif de développer leur bilinguisme fonctionnel. » ³⁴

Cette vision des choses a disparu dans le plan de cours depuis 1997, pour une perception plus intégrationniste, pour ne pas dire assimilationniste, dans l'actuel texte en vigueur datant de 2006 (*Læreplanen Lk 06*). Cette manière de procéder peut être comprise à la fois comme pédagogique et sociale, l'enfant étant ainsi supposé se préparer à court terme à se retrouver dans un bain monolingue

31 Document de travail concernant le « plan cadre » (Rammeplanen 2011), [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/flerspraktlige-barns-spraktilegnelse] : « *Barnehagen må støtte barna når de bruker morsmålet sitt og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse.* » Notre traduction.

32 Loi sur l'enseignement primaire et secondaire, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringlova), [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-11].

33 Chapitre 2 sur l'enseignement primaire, § 8. Enseignement linguistique spécial pour les étudiants issus de minorités linguistiques, § 2-8, [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-11] : « *Særskild språkopplering for elevar frå språklege minoritetar* », « *Eleven har rett til særskilt språkopplering inntil han eller hun har fått tilstrekkelige norsksferdigheter til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Om nødvendig har eleven også rett til tospråklig fagopplering og morsmålsopplering.* » Notre traduction.

34 Ministère norvégien de l'Église et de l'Éducation (Norge Kirke-og undervisningsdepartement), *Mønsterplan for grunnskolen M87*, 1987, p. 38, [https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?lang=no#39] : « *En forutsetning for at elevene skal føle seg hjemme i to kulturer, er at de blir tospråklige. Skolen må ha som siktemål at elevene får utvikle funksjonell tospråklighet.* » Notre traduction.

norvégien, et à long terme prendre pleine part à une nation qui met un point d'honneur à défendre ses langues et dialectes nationaux³⁵.

B) La Suède : le « pays modèle »

Avec la Suède, on s'approche du modèle idéal. Comme en d'autres domaines, le pays est allé loin dans ses choix, tant dans les textes que dans les moyens mis à disposition. Pour comprendre toute l'ampleur du projet, autant s'appuyer sur une constatation toute simple : la place des cours de langues d'origine dans le dernier plan de cours suédois datant de 2011 (aménagé à la marge pour mieux intégrer et favoriser les langues minoritaires). En ouvrant le document, disponible aussi sous forme de livre, on peut voir que les dispositions concernant l'enseignement des langues maternelles (*modersmålsundervisning*) sont mises au même plan que les mathématiques, les sciences naturelles, le suédois... La discipline est subordonnée à des intentions précises, des contenus et des exigences en matière de savoir.

Les années 1975 et 1977 sont les dates charnières dans l'histoire de leur apparition. C'est en effet à cette époque que les décisions sont prises, au niveau parlementaire, pour redynamiser ces cours qui existaient depuis 1968, et leur donner un fondement idéologique différent³⁶. Comme nous l'avons vu plus haut, en introduction, la Suède d'Olof Palme souhaitait mettre un terme à la « politique de suédisation »³⁷ et réorienter la politique vers un multiculturalisme assumé. En matière éducative, on se dirigeait vers la promotion du bilinguisme. Comme pour marquer symboliquement le changement, la mesure sera accompagnée, en 1977, d'une nouvelle dénomination : de la *modersmål* (« langue maternelle »), on passera au terme *hemspråk* (« langue du foyer ») recouvrant la même réalité, mais censée mieux représenter l'aspect familial du concept. Faisant machine arrière, les pouvoirs publics, en 1997, imposeront de nouveau l'ancien terme *modersmål*, l'enjeu cette fois-ci étant d'en finir avec le malentendu qui avait pu naître et qui laissait penser que cette langue étrangère avait uniquement vocation à être parlée dans le contexte du foyer, et de mieux faire comprendre que, dans l'ordre des langues chez l'enfant, la langue maternelle arrive en première position³⁸.

35 Maryann Jortveit, « Skolen i det flerkulturelle i Norge », in *På vandring og på flukt, Migrasjon historisk perspektiv*, B. E. Johnsen (éd.), Agder, Cappelen Damm Akademisk, 2016, p. 209-224, [https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/22].

36 Pour un résumé en français du processus légal, nous renvoyons à la thèse de Piero Simeone Colla : *L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)*, thèse de doctorat de sociologie, soutenue le 2 mars 2017, École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, 2017, p. 719-726, [http://www.bononiadocta.it/PieroColla/Chap5.pdf].

37 Magnus Olsson et Armin Tröhler, *Modersmålsundervisning och språkutveckling*, mémoire de licence (C-Uppsast), Pedagogiska institutionen, Örebro Universitet, Örebro, 2006, p. 5.

38 Cité par *ibid.*, p. 4.

Même régulièrement remis en cause dans les médias par certains élus et certains intellectuels³⁹, ces cours doivent se soumettre à des contraintes parfois difficiles à évaluer, comme celles qui obligent les potentiels élèves à justifier leurs acquis et une pratique régulière pour être admis (condition toutefois inexistante pour certaines langues minoritaires protégées, comme le meänkieli – finnois de Tornédalie –, le romi, le sami, le yiddish, ou la langue des signes), et à un volant d'heures d'enseignement laissé à l'appréciation des communes, qui comme on le sait sont, en Suède, en charge des questions scolaires. Une heure dans une commune, deux heures dans une autre, la durée des cours reste néanmoins modeste dans l'emploi du temps de l'élève.

Les années 1980 ont été le temps d'une remise à plat des ambitions et d'une prise de conscience des réalités sociales et économiques : par souci d'épargne, les enseignants n'ont plus vocation à être formés pour les besoins de la cause dans des universités ou des écoles normales (formations jugées trop coûteuses par les pouvoirs publics), les élèves ne sont plus autorisés à quitter les cours du matin pour leur rendez-vous hebdomadaire, ce qui oblige les enseignants, avec ce que cela implique de flexibilité de leur part, à organiser les cours uniquement l'après-midi avec un minimum d'élèves légalement fixé à cinq.

Depuis la campagne électorale de 1990, et les succès du parti « populiste » Ny Demokrati, qui s'était ouvertement prononcé pour la suppression de cette matière, le débat est relancé et refait régulièrement surface dans les revues spécialisées⁴⁰. Les partis conservateurs, enclins aux économies dans la dépense publique et le parti anti-immigration, Sverigedemokraterna, fondamentalement opposé à tout ce qui se rapproche du multiculturalisme, obligent les partisans du maintien à aiguïser les arguments et à diversifier les tâches pour justifier l'offre. De ce fait, les professeurs spécialisés n'ont plus uniquement leur propre langue comme objet d'étude, mais doublent souvent leur engagement d'une mission d'appoint dans les classes, ou en dehors, pour aider l'enfant à comprendre les autres matières. Ils deviennent concrètement à la fois interprètes, précepteurs, maîtres d'étude, soutien aux études (*studiehandledare*), missions pédagogiquement justifiées, mais qui s'éloignent des objectifs de départ.

39 C'est ainsi le cas d'Ebba Witt-Brattström, célèbre professeure de littérature, connue pour ses positions féministes tranchées et proches des milieux de gauche, qui, au nom d'une sauvegarde de la langue et du patrimoine culturel suédois, souhaitait dans un article du journal *Dagens Nyheter* (19 avril 2006) que l'on fasse préséance à la langue du pays.

40 Eva Annell, « Hur då modersmål ? », *Magasin 360. Forskning och utveckling i skola och förskola*, n° 4, 2010, p. 18-20.

Le gouvernement de gauche a commandé, au mois de janvier 2018, une étude d'évaluation au professeur Nihad Bunar, sociologue spécialiste de pédagogie de l'université de Stockholm, issu lui-même de l'immigration en tant que réfugié bosniaque. La plate-forme internet du gouvernement rapporte l'information en ouvrant son texte sur un argument développé par le ministre écologiste en fonction, Gustav Fridolin : « Les élèves qui ont la possibilité de développer leur langue maternelle apprennent en règle générale mieux le suédois et ont de meilleurs résultats à l'école. »⁴¹

Les partisans peuvent jubiler en entendant les propos du ministre : les adversaires auront le contre-argument facile. Il s'agit d'une simple corrélation, et non la preuve d'un lien de cause à effet ; de plus, il est admis que ce sont souvent les familles ambitieuses et assidues aux études, et ainsi plus enclines aux bons résultats, qui envoient leurs enfants dans ces cours. Le débat reste donc ouvert !

Une analyse plus attentive de l'évolution historique permet de constater que l'argument majeur des partisans s'éloigne de l'aspiration multiculturaliste de 1975, qui ambitionnait de combiner l'intégration dans la société suédoise avec le droit à sa culture d'origine, et laisse place à un argumentaire essentiellement pédagogique, et au fond assez consensuel, à l'heure où les résultats de l'enquête internationale d'évaluation des systèmes d'enseignement, PISA, qui place la Suède dans les profondeurs du classement, appellent à un sursaut.

C) Le Danemark, foyer de dissidence

Sur ce thème, le Danemark se démarque depuis longtemps de son voisin suédois. Il est difficile de nier que le sort réservé aux cours de langues maternelles est à l'image de la politique restrictive suivie en matière d'accueil et d'intégration des migrants, qui, par exemple, prévoit des tests de langue pour prétendre à un prolongement de séjour. L'arrivée au pouvoir, en 2002, d'un gouvernement de droite ayant décidé d'une politique plus radicale en matière d'intégration a mis un terme à la responsabilité de l'État dans l'organisation de ces cours, qui, jusqu'à cette date, étaient offerts en dehors des enseignements ordinaires, l'après-midi, voire le samedi. Aujourd'hui, ce sont les collectivités locales qui ont la liberté, mais aussi la charge financière, de décider la constitution de telles classes : un choix hautement sensible lorsque l'on sait que la presse à sensation, parfois sur ce point soutenue par des maires sociaux-démocrates, fait ses manchettes sur les dangers que feraient courir ces enseignements à l'intégrité culturelle du Danemark⁴². Sauvés

41 [<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/05/modersmalsundervisningen-ska-utredas/>]. Notre traduction.

42 J. Normann Jørgensen, « Bilingualism and minority languages », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 159, février 2003, p. 75.

par les obligations à l'égard des enfants de parents citoyens européens, ou issus de territoires dépendant de la couronne danoise (les îles Féroé, le Groenland)⁴³, découlant de la loi appliquant la directive européenne 77/486 (évoquée ci-dessus), les cours financés publiquement se maintiennent, en particulier dans les quartiers dits sensibles des grandes villes, comme Copenhague ou Aarhus, lorsqu'un nombre suffisant d'enfants justifie la création d'une classe. Ces efforts demeurent relativement modérés lorsque l'on examine les chiffres de plus près, et que l'on constate que les élèves bilingues au Danemark ne représentent qu'une portion évaluée à 8-10 % des enfants scolarisés, ce qui se traduit en termes absolus par quelques milliers d'enfants concernés. Depuis le début des années 2010, certaines organisations non gouvernementales (l'Institut pour les droits de l'homme ; le Comité des droits des enfants ; la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance) se sont prononcées pour une révision des options prises, voire pour la réintroduction systématique de ces cours⁴⁴.

La fronde vient en réalité d'en haut, du gouvernement même. Merete Riisager, membre du parti Liberal Alliance, et ministre de l'Éducation depuis 2016, n'y est ainsi pas allée de main morte en déclarant, en mai 2017 : « L'enseignement de la langue maternelle n'a pas d'effet [...]. Nous devons constater que c'est, sur le plan pédagogique, une impasse. »⁴⁵

La ministre s'appuyait sur les conclusions d'un rapport commandé par le ministère de l'Enseignement, paru en 2017, concernant une étude menée entre 2013 et 2015 dans une trentaine d'écoles, auprès de 6 300 élèves de fin de primaire, sous la houlette du professeur Simon Calmar Andersen, de l'Institut des sciences politiques d'Aarhus⁴⁶. Ce texte, tout en louant les effets « positifs » des cours de langue maternelle sur « le bien-être et la motivation de certains élèves », s'en tenait (mis à part pour les élèves arabophones, chez qui un effet vertueux, visible dans les statistiques, existerait⁴⁷) à une absence d'observation de l'efficacité des

43 La loi danoise 412 du 6 juin 2002 et le décret disposent que les enfants qui sont à la charge d'un résident du Danemark, ressortissant d'un autre État membre de l'Union européenne, ou d'un État couvert par l'accord sur l'Espace économique européen, peuvent prétendre à de tels cours. En outre, l'avis s'applique *mutatis mutandis* aux élèves parlant la langue féroïenne, ou groenlandaise.

44 Rapport de l'Institut for Menneskerettigheder, Danmarks Nationale Menneskerettighedsinstitution, Copenhague, 2015, p. 26, [https://menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/status/2014-15/delrapporter/uddannelse.pdf].

45 Propos rapportés par plusieurs journaux : [https://jyllands-posten.dk/politik/ECE9548568/minister-undervisning-i-modersmaal-er-en-blindgyde], [https://www.bt.dk/politik/minister-undervisning-i-modersmaal-er-en-blindgyde] : « *Modersmålsundervisning virker ikke [...]. Vi må konstatere, at modersmålsundervisning er en blindgyde rent pædagogisk.* » Notre traduction.

46 *Modersmålsbaseret Undervisning - Modersmålsundervisning på 1.Klassetrin*, Aarhus, Aarhus Universitet School of Business and Social Sciences, 2017, [https://www.emu.dk/sites/default/files/170503-Samlet-rapport-modersmaalsundervisning-paa-1-klassetrin_1.pdf].

47 Voir les conclusions du rapport, *ibid.*, p. 45.

enseignements comme instrument propédeutique pour l'apprentissage du danois. Les experts appelaient néanmoins à des recherches plus poussées sur les élèves du secondaire, afin de se prononcer quant au réel impact sur le long terme.

Dans cette partie du Nord également, la question semble se focaliser sur l'aspect préparatoire des enseignements et sur leur capacité à consolider le danois, ainsi que toutes les matières enseignées dans cette langue. Ce paradoxe a été mis en évidence et dénoncé par une sociolinguiste danoise, Line Möller Daugaard, spécialiste des aspects ethnographiques du *modersmålsundervisning* (enseignement de langue maternelle) qui invoque un « droit propre » à exister accordé aux autres matières, mais apparemment récusé à ces cours : « Personne ne s'attend à ce que le cours d'allemand démontre sa valeur en s'appuyant sur un effet bénéfique prouvé sur les résultats aux tests de lecture en danois. »⁴⁸

3) QUEL AVENIR POUR CES ENSEIGNEMENTS ?

Face à l'américanisation des cultures et à l'anglicisation rampante des formes de communication visibles dans une bonne part de l'Europe, mais aussi face aux risques toujours inhérents de séparatisme, les pays nordiques se battent pour défendre leurs spécificités linguistiques. Ces particularismes ne touchent pas seulement les langues établies des peuples majoritaires, ils visent aussi ceux des ethnies ou des minorités autochtones qui peuvent justifier d'un ancrage historique bien ancien. Dans le cadre scolaire, on note l'existence dans chacun des pays nordiques concernés de mesures, lesquelles, visant à préserver la part d'altérité qui est en soi, organisent la survie des cultures autochtones, au prix parfois d'une sorte de « préférence nationale » qui prend la forme assumée d'une « discrimination positive ». On perçoit ainsi une sorte de concurrence entre les langues maternelles où certaines sont discrètement avantagées. L'exemple frappant reste le plan de cours des langues maternelles en Suède qui fait désormais la part belle aux langues minoritaires reconnues de Suède, non pour des raisons issues de la nature même de la langue (sa difficulté, la présence d'une alphabet différent, etc.), mais pour des raisons de légitimité historique, ou politique, au risque d'une distorsion sémantique sur la notion même de « langue maternelle ». Il découle des textes en vigueur que les familles où l'on parle le sami, le yiddish, le finnois ou le meänkieli peuvent inscrire leurs enfants sans que ceux-ci fassent état de prérequis, alors

⁴⁸ Line Möller Daugaard et Martha Sif Karrebæk, *Modersmålsundervisning. Flere sprog giver flere muligheder*, article du 22 juin 2016, sur le site en ligne d'informations scientifiques, Videnskab.dk., [<https://videnskab.dk/en/node/21177>] : « *Selv skolens øvrige sprogfag har trods alt legitimitet i egen ret; ingen forventer, at tyskundervisning demonstrerer sin værdi gennem påviselig effekt på elevernes resultater i danske læsetest.* » Notre traduction.

que l'ensemble des autres langues se voit interdire les cours à destination de purs débutants⁴⁹. Est-il légitime de parler de la sorte de « langue maternelle » lorsqu'on ne la pratique pas ?

Assiste-t-on à la fin d'un modèle de multiculturalisme institutionnalisé ? Il n'est pas sûr que les enseignements des langues d'origine aillent vers un avenir radieux. L'individualisme contemporain et l'autonomie des enfants qui servent la cause d'une identité choisie risquent de remettre en question les décisions en réalité souvent parentales ; l'inflation des langues enseignées et du nombre d'élèves⁵⁰ posent de nombreuses difficultés organisationnelles, comme financières, qui touchent en priorité les régions rurales. Les communes sont de plus en plus réticentes à entretenir des équipes pédagogiques perçues comme disproportionnées alors que les événements récents – comme la crise des migrants de 2015 – les ont sollicitées bien plus que d'habitude, et que les électeurs sont de plus en plus séduits par des partis qui prônent l'abandon pur et simple des cours à vocation multiculturelle. Alors quel sera le modèle alternatif pédagogico-culturel dans les écoles nordiques de demain qui conviendra aux opinions publiques ? Pour certains, le modèle passera probablement par l'abandon d'une posture postcoloniale et par un approfondissement des ambitions de départ qui fasse la promotion des classes multilingues, voire « translangues »⁵¹ où les élèves locuteurs évolueront dans la classe en pratiquant une langue ici, en entendant une langue là, sans qu'un idiome soit en position d'infériorité ; pour d'autres, il se traduira par une reprise en main des règlements et des programmes, pour que ceux-ci, à terme, vantent les vertus universelles d'une découverte studieuse et d'une appropriation patiente des humanités, célébrées dans la langue du pays d'accueil.

49 Les mêmes dispositions favorables s'appliquent aux enfants adoptés, [<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>].

50 Selon l'enquête du quotidien suédois *Svenska Dagbladet* du 24 décembre 2017, le nombre d'élèves inscrits aux cours de langue maternelle s'élèverait, en Suède, à environ 160 000, soit près du double de celui qui existait dix ans auparavant, [<https://www.svd.se/dubbelt-sa-manga-barn-far-modersmalsundervisning>].

51 Le concept de *translanguaging*, en vogue dans les universités anglo-saxonnes (et suédoises) préconise une forme d'alternance linguistique dans les classes multilingues : Ofelia García et Angel M. Y. Lin (dir.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, Berlin, Springer, 2016, p. 2, [<https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/translanguaging-in-bilingual-education.pdf>] : « *The term translanguaging has been increasingly used in the scholarly literature to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices.* »

À l'école de l'autonomie nordique : interview collective des membres du consortium Erasmus lycée Jehan-Ango de Dieppe¹

En 1960, Louis Legrand publie, sous le titre *Pour une pédagogie de l'étonnement*, la thèse qu'avait dirigée Paul Ricœur sur les *Principes philosophiques d'une pédagogie de l'explicitation* et qu'il avait soutenue deux ans plus tôt. En 1981, il est appelé par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, pour piloter la réflexion sur la réforme du collège, devenu « unique » en 1975. Il remet son rapport en décembre 1982. Celui-ci témoigne de son souci de « faire prévaloir l'apprentissage sur l'enseignement, la promotion sur la sélection, l'autonomie sur le conditionnement, la coopération sur la compétition » (p. 9). Peu des préconisations contenues dans ce rapport seront finalement retenues par le ministre dont le départ, en 1984, signera la fin de cette période intense de réflexion pédagogique et le retour aux « fondamentaux ».

Pourtant, son successeur, en fixant à l'École l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, contribuera à faire entrer au lycée les problématiques que le rapport de Louis Legrand tentait d'appréhender pour le collège (gérer l'hétérogénéité des publics, susciter le désir d'apprendre...).

Sans revendiquer une quelconque filiation avec les recherches de Louis Legrand, force est de constater que le projet de l'établissement coordonnateur du consortium Erasmus et porteur du projet présenté dans l'entretien collectif qui suit tente de trouver des réponses aux mêmes interrogations, quelques-unes d'entre elles au moins.

Quant à l'étonnement (faire l'expérience d'une « insuffisance momentanée »²), si Louis Legrand le pensait comme moyen de motiver chez l'élève l'apprentissage, nous nous sommes approprié ce concept comme vecteur de professionnalisation en éveillant en nous un désir de recherche, un engagement personnel, voire une responsabilité.

Nourrie par nos lectures, notre quête nous incite à trouver des moyens de lutter contre les inégalités de toutes sortes et à la suite d'Aziz Jellab³, nous pensons que l'établissement peut être un échelon pertinent pour cela. Cet engagement est, par

1 Propos recueillis au lycée Jehan-Ango de Dieppe le jeudi 31 mai 2018.

2 Louis Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

3 Aziz Jellab, *Pour un établissement équitable*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault, 2017.

ailleurs, de nature à offrir une réponse aux divers malaises enseignants (sentiment d'inefficacité, de reproduction des inégalités...) bien décrits par Anne Barrère⁴.

Confortés par les recherches récentes en sciences cognitives, nous sommes convaincus qu'il nous faut inviter les élèves à adopter une posture réflexive, à construire leur désir d'apprendre et donc leur autonomie et à développer, dans le même temps, des expériences collaboratives. Nous nous sommes préparés à rencontrer des organisations très éloignées de nos pratiques actuelles, non pas pour les dupliquer mais pour étayer notre propre réflexion.

Celle-ci ne nous conduit-elle pas à rêver une société démocratique préfigurée par un modèle éducatif tourné vers la formation de citoyens⁵ ?

« Notre époque, écrivait en 1910 la grande pédagogue suédoise Ellen Key, réclame à grands cris de la personnalité, mais le fera en vain tant que nous ne donnerons pas aux élèves la possibilité d'avoir leur propre volonté, de penser tout seuls, de se constituer eux-mêmes leur propre savoir, de se former leur propre jugement ; bref, tant que nous ne cesserons pas de réprimer dans les écoles la matière brute de la personnalité en espérant vainement qu'elle ressuscite plus tard. »⁶

Nous étonner : pourquoi nos collègues des pays visités ne pratiquent-ils pas comme nous ? Prendre des initiatives, voire des risques (calculés) : expérimenter de nouveaux dispositifs pédagogiques valorisant les talents des élèves inspirés par les analyses que nous ferons des différences observées. Faire des émules : partager nos découvertes en permettant aux enseignants français de cheminer vers elles d'une manière isomorphe à celle que nous souhaitons promouvoir pour les élèves.

Voilà le triple défi que nous nous sommes fixé.

Dominique Procureur, proviseur
et **Audrey Techer**, professeur de philosophie

Yohann Aucante : Quelles circonstances, quels constats ou objectifs ont mené à l'initiation de ce programme ?

Dominique Procureur (proviseur du lycée Jehan-Ango de Dieppe et chef de projet ainsi que chef du consortium Erasmus qui l'a porté, membre de la délégation finlandaise) : À l'origine du projet, il y a le travail que ce lycée avait entamé pour écrire le projet d'établissement (qui est une obligation réglementaire). Au cours de son écriture, nous avons centré notre réflexion sur la question des apprentissages : comment faire en sorte d'améliorer les techniques d'apprentissage

⁴ Anne Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017.

⁵ Le rapport remis par Louis Legrand à Alain Savary en 1982 s'intitulait *Pour un collège démocratique*.

⁶ Ellen Key, *Le siècle de l'enfant*, Paris, Flammarion, 1910, cité par Philippe Meirieu dans *Louis Legrand (1921-2016). Pédagogie et politique*, Paris, L'Harmattan, 2018.

des élèves ? Dans un premier temps, on a créé des groupes qui ont réfléchi à cette question et on s'est demandé ce qui pouvait constituer des freins à cet apprentissage puisque nous n'étions pas satisfaits du résultat auquel aboutissaient les élèves. De là, on a exploré plusieurs pistes : l'une d'entre elles était ce que pouvaient nous apporter les sciences cognitives et ce travail se poursuit en parallèle dans le lycée ; et à un moment donné, on s'est dit « et si on allait voir ailleurs ? ». On sait qu'il y a des endroits où il y a une plus grande satisfaction au niveau des résultats obtenus. J'ai donc commencé ce travail d'exploration un peu au hasard, en expliquant quelles étaient nos préoccupations et en demandant aux enseignants qui répondaient à ces critères de se manifester. Cela a duré presque six mois sans réponse. Il ne s'est rien passé en utilisant les outils à notre disposition : *e-twinning*, la délégation académique aux relations internationales... J'ai tapé à plusieurs portes sans obtenir de réponse. Quelques mois plus tard, alors que j'avais presque abandonné, je suis tombé sur un article dans une revue qui parlait de la question de l'évaluation et de la motivation qui croisait nos préoccupations. J'ai pris contact avec l'auteur de l'article, par ailleurs associé au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, organisme qui fait venir les assistants étrangers en France et organise le déplacement des assistants français à l'étranger. Je me suis dit que cette personne devait avoir des relations à l'extérieur et que par son intermédiaire, on pourrait vraisemblablement entrer en contact avec les pays qu'on visait. Ce qui a été le cas puisqu'elle nous a apporté trois partenaires. Et parallèlement, par le biais de relations personnelles, Audrey Techer s'est trouvée en contact avec des collègues d'autres pays. On s'est retrouvé, en l'espace de trois semaines, avec cinq partenaires : trois en Scandinavie, un au Canada et un en Australie. Cela nous a un peu effrayés, car on se demandait si on allait être capable de gérer autant de liens, mais on s'est lancé : on s'est réuni ici, on s'est réparti les pays, il y avait un interlocuteur pour chacune des destinations. On s'est aussi posé la question de savoir si on faisait cela tout seuls ou si cela n'avait pas plus de sens de s'occuper de toute la chaîne, de l'enfant lorsqu'il entre à l'école jusqu'à l'université. C'est cette option que nous avons choisie, et donc l'idée de ce consortium européen, avec des professeurs d'école, de collège, et de lycée. Initialement, on avait prévu également des inspecteurs pour qu'eux aussi puissent avoir leur regard spécifique sur ce qu'on allait observer et des personnels de direction pour la dimension établissement tout entier. Depuis nous avons perdu un partenaire : l'Australie ne répond plus. Nous n'avons pas pu intégrer le Canada, car les crédits que nous allouait l'Europe ne concernaient que les pays européens. J'ai commencé à construire mon budget et collecter quelques fonds pour le Canada, mais il reste à convaincre quelques collectivités territoriales de contribuer afin que nous puissions aller aussi à Québec, à Montréal plus exactement où se trouve notre partenaire.

Yohann Aucante : Y a-t-il eu d'autres acteurs qui ont contribué à impulser ou à accompagner ce programme en le considérant comme important ?

Dominique Procureur : J'avais également et initialement pensé que l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) devait jouer un rôle, mais pour la même raison que pour les inspecteurs nous n'avons pas pu les intégrer. Il s'agit d'un problème de positionnement hiérarchique : le lycée étant la tête du consortium, nous n'avons pas réussi à intégrer des personnels qui n'étaient pas dépendants de l'établissement parce que, hiérarchiquement parlant, il n'était pas pensable qu'une inspection académique ou un rectorat devienne un membre d'un consortium piloté par un établissement, ce qui aurait inversé les normes. On n'a pas non plus eu le temps d'intégrer l'ESPE⁷ parce qu'il aurait fallu passer une convention avec celle-ci, mais elle travaille encore avec nous. On a écrit le projet à 25 mains. En cours de route, on a continué à chercher, à faire des lectures. La délégation académique aux relations internationales de Rouen nous a aussi aidés, y compris durant la phase d'écriture.

Yohann Aucante : La Scandinavie a-t-elle été une cible consciente puisque vous dites qu'il y a eu recherche dans différentes directions et d'autres pays comme le Canada ? Quelles représentations aviez-vous de ces pays par rapport à ces logiques d'apprentissage ?

Éric Lelong (principal du collège de Cany-Barville, membre de la délégation suédoise) : La représentation que j'avais de la Suède et des pays scandinaves, c'était une représentation par le biais de ce qu'on peut lire dans les revues notamment sur PISA et le système éducatif finlandais et scandinave en général, donc une représentation avant tout de réussite en termes de système éducatif et dont on pouvait retirer des choses intéressantes pour le système français.

Yohann Aucante : Pourtant avec une grande variabilité des résultats de PISA. Quand on regarde les résultats, la France n'est pas si mal placée par rapport au Danemark et à la Suède.

Éric Lelong : Oui, la lecture de PISA peut être variable selon là où l'on se place. On ne peut nier que dans le système éducatif français et selon le ministère notamment, PISA est un outil très fortement utilisé pour mener les politiques éducatives en France.

Yohann Aucante : Le choix des pays scandinaves était-il simplement lié aux pays qui ont pu répondre ou est-ce que c'était vraiment l'objectif d'aller voir en Scandinavie ?

⁷ École supérieure du professorat et de l'éducation.

Dominique Procureur : Ce qu'on cherchait à voir, c'était des élèves qui travaillaient en autonomie, notre recherche était en premier lieu orientée par cette nécessité. Et les pays que nous avons sélectionnés, qui nous ont été proposés, le sont au travers de ce que nous avons communiqué de notre intention. Peut-être que si on avait affiché que l'on cherchait autre chose se serait-on dirigé vers d'autres destinations que celles-là. Par ailleurs, même si nous n'avions pas une idée très précise des différences (que nous connaissons maintenant), ces pays qui nous étaient proposés correspondaient vraisemblablement à une représentation que nous avions de quelque chose qui marche, d'endroits où l'on accepte de faire des expériences. Contrairement à ce qui se passe en France, là-bas il y a des rapports qui sortent et qui sont utilisés, ils ne restent pas dans des tiroirs, on essaie des choses et, si on s'aperçoit que ça ne marche pas, on accepte assez aisément de revenir en arrière et puis de reconsidérer la situation.

Yohann Aucante : Était-ce une représentation partagée par tout le monde lorsque vous avez travaillé à la construction de ce projet ?

Béatrice Vallée (principale adjointe du collège Rachel-Salmona du Tréport, membre de la délégation danoise) : Ce qui était important, c'était l'autonomie, mais également ce qui était important dans les représentations, c'était la notion de « climat scolaire » et de bien-être à l'école, car on a l'impression que ce sont des pays où aller à l'école est facile, que l'enfant va y aller plus facilement qu'en France.

Murielle Bonnoron (professeur de mathématiques au collège Rachel-Salmona, membre de la délégation suédoise) : Je suis pour ma part enseignante au collège et cette opportunité nous a été proposée après la mise en place du projet par notre chef d'établissement qui nous a expliqué de quoi il retournait et je trouvais intéressant d'aller voir dans d'autres pays les pratiques pédagogiques pour permettre aux élèves d'accéder à davantage d'autonomie.

Florence Lenois (principale adjointe du collège Albert-Schweitzer de Neufchâtel-en-Bray, membre de la délégation suédoise) : c'est la même chose pour moi, le projet était très avancé lorsque j'y suis entrée. Mais je l'ai trouvé très intéressant, car j'avais une représentation de ces pays comme étant très performants sur le plan éducatif. Et je suis partie avec l'idée de travailler sur la notion d'autonomie, car c'était la base du projet du lycée Ango, mais je m'étais dit qu'il y aurait sans doute des choses transférables au collège. Et c'est vrai que, par rapport au climat scolaire, il y a des choses à mettre en place dès le primaire concernant la bienveillance, le respect physique des jeunes. Et j'ai été ravie de participer à cette expérience.

Dimitri Vaultier (professeur d'anglais au collège Albert-Schweitzer, membre de la délégation suédoise) : Moi aussi je suis arrivé *a posteriori*, le choix des pays était déjà fait, mais c'est un choix qui m'a paru tout de suite cohérent par rapport à l'imaginaire que je pouvais avoir de ces pays-là, et également dans mon entourage.

En effet, en tant qu'enseignant, on peut avoir une certaine représentation, mais pour en avoir parlé autour de moi, pour avoir dit que je partais avec des collègues étudier l'autonomie, le bien-être des élèves dans les pays scandinaves, ça a paru cohérent à tout le monde, plus que si l'on était parti en Espagne ou en Pologne, même si cela aurait été certainement très intéressant également.

Dominique Procureur : Nous avons travaillé avec trois collèges, nous avons monté le projet avec trois principaux, dont deux qui ont changé d'affectation. Par exemple, Éric Lelong est arrivé en septembre dans son établissement et cela n'a pas arrêté le processus. Il s'est très vite engagé jusqu'à se déplacer en Suède. Ça a été le cas aussi pour l'établissement de Neufchâtel-en-Bray où le chef d'établissement a changé en septembre, donc celui qui a écrit une partie du projet est maintenant parti loin d'ici et pour autant le collègue a continué à travailler. Cela signifie que les choses étaient suffisamment installées et réfléchies pour que cela continue malgré les changements de responsable à la tête des institutions qui étaient parties prenantes.

Yohann Aucante : Du côté scandinave, avez-vous essayé de viser différents secteurs, différents types d'établissement ?

Estelle Bucquet (professeur d'anglais au lycée Jehan-Ango, membre et chef de la délégation danoise) : Pour le Danemark, on est parti d'un correspondant français. Il avait une grande expérience du travail en France et au Danemark, et c'est avec lui qu'on a communiqué pour savoir si on pouvait voir différents niveaux et c'est lui qui nous a aidés à établir des contacts avec un autre établissement. Grâce à lui, on a pu établir des liens avec celle qui est devenue aujourd'hui notre référente sur place et qui est au lycée.

Amélie Crespe (professeur d'anglais au lycée Jehan-Ango, membre et chef de la délégation finlandaise) : Pour la Finlande, nous avons un contact qui est enseignant dans un lycée professionnel (ou plutôt lycée des carrières, car il y a aussi la formation continue), et qui nous avait été recommandé par Audrey Techer, collègue de philosophie au lycée Ango. Il nous a demandé ce qu'on voulait voir étant donné que nous n'étions pas dans le même type d'établissement et n'avions pas les mêmes priorités et c'est lui qui s'est arrangé pour trouver différents types d'établissements : on a donc visité le jardin d'enfants, l'école primaire, le collège, le lycée général, le lycée professionnel. On a même pris des contacts avec l'université la plus proche. Mais sur la zone géographique, on était très limité, on était dans les provinces intérieures de la Finlande. On a toutefois vu des profils variés, avec du rural et du semi-urbain. Mais dans l'école primaire que l'on a visitée, il n'y avait que 42 élèves scolarisés. C'était la toute petite école dans la forêt !

Audrey Techer (professeur de philosophie au lycée Jehan-Ango, membre et chef de la délégation suédoise) : Pour la Suède, nous avons vécu une épopée. Au départ,

on n'a pas été sélectif, car on était tellement en demande de partenaire qu'on a accepté les contacts qu'on a eus. Notre premier contact était le lycée professionnel du Munkagårdsgymnasiet de Tvååker et il s'est produit un gros malentendu qui a fait que ce partenaire nous a laissés tomber au mois d'octobre précédant notre voyage ; il a donc fallu en trouver d'autres au pied levé. Sur Internet, j'ai trouvé un lycée privé (Mikael Elias teoretiska gymnasium) à Göteborg qui a accepté de nous prendre comme partenaire avec beaucoup d'enthousiasme. Par ailleurs, j'avais envoyé un mail au grand lycée public de Varberg (Peder Skrivares skola), mais la proviseure n'avait trouvé aucun enseignant intéressé par notre projet. Par un autre biais, j'ai pu avoir deux contacts à Varberg, dans ce même lycée, qui nous ont répondu avec enthousiasme et qui nous ont accueillis. Et après, il s'est trouvé que le collègue qui nous avait fait faux bond est revenu proposer non seulement de nous accueillir, mais aussi de nous faire visiter un autre établissement, l'Ankarskolan de Träslövsläge. Par ailleurs, un ami des contacts de Peder Skrivares enseignait à la Franska skolan de Göteborg. Nous avons ainsi eu l'opportunité de voir cinq établissements différents, deux publics et trois privés ; on a fait tous les niveaux, depuis l'école fondamentale jusqu'au lycée ; urbains et ruraux. Mais du coup on a eu des sons de cloche très différents, ce qui m'a personnellement déstabilisée. Ce n'est pas plus mal, mais c'est par conséquent difficile de se faire une opinion définitive et monolithique du système éducatif suédois.

Éric Lelong (S⁸) : Juste pour préciser, on a vu du rural ou semi-rural et de l'urbain. On s'est posé la question de la représentativité sociale de ce que l'on voyait, car on avait l'impression d'avoir plutôt un niveau social élevé dans les établissements qu'on a visités. On pense ne pas avoir vu d'établissements dans des zones urbaines plus difficiles.

Florence Lenois (S) : Cela apparaissait dans le climat scolaire qui était apaisé. On n'a pas vu de bousculade, on n'a pas été témoins de bagarres, de tensions, ce qui nous fait dire que la population était assez « éduquée ». En milieu rural la situation avait l'air favorisée, car c'était de plus petits effectifs, les espaces étaient grands. On a vu des établissements où les couloirs étaient grands et où l'on pouvait tous se déplacer sans se heurter. Il y a beaucoup de facteurs qui nous ont amenés à nous demander si l'on pouvait généraliser ce qu'on a vu à toute la Suède.

Séverine Caron (professeur des écoles à Envermeu, membre de la délégation finlandaise) : C'est la même chose pour les autres délégations. On a vu un certain nombre d'écoles et d'établissements et l'on ne peut généraliser. Si l'on venait observer en France, on ne verrait de la même façon que quelques classes dans un paysage très diversifié.

8 Pour plus de commodité, les initiales près des noms renverront au pays visité : « S » pour Suède, « D » pour Danemark et « F » pour Finlande.

Yohann Aucante : Pourriez-vous donner quelques éléments sur la manière dont vous avez préparé le séjour ?

Estelle Bucquet (D) : On a commencé par travailler ensemble sur l'élaboration de grilles – dont on s'est ensuite détaché très vite, mais qui nous ont vraiment aidés parce qu'elles ont constitué la base des pistes de réflexion. Surtout, on les a testées en allant observer dans les établissements français des cours de disciplines dont on ignorait tout et c'est là que l'on s'est aperçu qu'on n'avait pas envie de se limiter à un cadre (même s'il nous guidait) et qu'on avait besoin de sortir de ces grilles. Donc on a travaillé différemment : on a fait des binômes (on était 6) et on a choisi de grands axes d'observation et tous les soirs on faisait le bilan, on mettait en commun, on commençait à synthétiser et on réfléchissait aux questions pour le jour suivant.

Murielle Bonnoron (S) : Cela vaut pour le Danemark et vous alliez voir les classes tous ensemble alors qu'en Suède ce n'était pas le cas : nous n'étions pas ensemble dans les observations des classes, nous étions soit en binômes, soit en trinômes donc il n'était pas possible de se répartir des axes à observer. Nous regardions donc un petit peu tout. Et on a fait nos bilans après.

Florence Lenois (S) : Je voudrais souligner le travail qui a été fait en amont par toute l'équipe, mais en ce qui nous concerne, particulièrement par Audrey Techer, qui nous a donné une « bible ». On avait un document comme celui-ci [elle montre un petit dossier A4 relié] avec le parcours, les établissements, les personnes qu'on allait rencontrer avec leurs photos ; je pense que cela a facilité les échanges dès le départ.

Florence Bouteiller (professeur d'anglais au lycée Jehan-Ango) : Au niveau de la préparation, on n'a pas fait que des grilles ; on a essayé d'anticiper ce qu'on pourrait voir. Et pour cela, certains (délégations danoise et finlandaise) sont allés au Département des études nordiques de l'université de Caen assister à une conférence. Sur la Suède il n'y avait rien, d'où la rencontre d'aujourd'hui avec vous. On avait également créé un espace virtuel de partage dans lequel on pouvait déposer ou lire les documents que les collègues avaient déposés afin d'avoir des informations sur la société du pays dans lequel on allait, sur le système politique, éducatif afin de ne pas arriver vierges et tout découvrir sur place, ce qui aurait été impossible. Une autre chose que l'on a faite, c'est de proposer une formation de remise à niveau en anglais pour les collègues qui ne se sentaient pas sûrs d'eux. On s'est basé sur des documents qui parlaient du système éducatif de ces pays en langue anglaise afin de maîtriser un peu de vocabulaire et d'être à même de poser des questions à nos interlocuteurs locaux.

Audrey Techer (S) : Je rajoute qu'on a reçu ici la visite de Roger-François Gauthier, qui est le directeur de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, et

de sa doctorante, Maria Lombardi. Ils nous ont proposé deux interventions très intéressantes sur la méthodologie de la comparaison des systèmes éducatifs en Europe. Cela nous a bien préparés intellectuellement à nos observations.

Estelle Bucquet (D) : Pour le Danemark, on a reçu une aide précieuse en la personne de Lise Roelandt, notre collègue d'origine danoise qui est professeur d'EPS au collège de Cany-Barville, dont la mère est danoise et qui nous a bien renseignés sur la culture du pays, qui nous a aussi donné des pistes de lecture, prêté des livres.

Véronique Caijo (proviseur adjoint du lycée Jehan-Ango) : Avant chaque départ de délégation et à chaque retour de délégation, il y a eu un débriefing avec l'ensemble de l'équipe. Les collègues ont eu des temps d'échange sur l'expérience pendant leur séjour, ils ont dit ce qui avait fonctionné ou pas, comment ils s'étaient organisés, ce qu'il était utile de faire ou de ne pas faire, etc., de façon à ce que la délégation suivante qui allait partir ait quelques idées pour leur voyage. Ça a été précieux pour les deux délégations qui sont parties après la première. Systématiquement, on a favorisé ces temps d'échange, qui permettaient de prolonger la soirée et de continuer la discussion sur ce qui avait été vécu. Et dans les discussions qu'on a eues sur les retours de délégations, on a aussi eu des réflexions qui portaient sur ce qu'il était possible ou non d'adapter de ce qui avait été observé, dans la pratique quotidienne. Cela a suscité une vraie interrogation sur nos structures, nos locaux, sur ce qu'on pourrait mettre en place. On a déjà commencé à faire des choses dans l'établissement, au sujet du mobilier, qu'on ne trouve pas adapté. Il faudrait peut-être réfléchir à l'organisation de nos classes. On s'est aussi aperçu qu'on ne pourrait pas faire certaines choses, car notre système (règlement intérieur, notre fonctionnement) nous contraint, mais que pourtant on pourrait trouver quelques astuces pour que ça fonctionne mieux avec les élèves. L'échange de pratiques entre nous a créé une certaine solidarité, et même de l'amitié. On a appris à se connaître en inter-niveaux.

Éric Lelong (S) : Je trouve que c'était intéressant que dans chaque délégation il y ait une représentativité large des personnels : des enseignants de différentes disciplines, des personnels du premier et du second degré, de direction ; cela permet des points de vue et des entrées diverses qui enrichissent les observations.

Nicolas Buquet (professeur des écoles et directeur de l'école Pierre-Curie à Neuville-les-Dieppe, membre de la délégation danoise) : Cela les a enrichies d'autant plus que cela a permis de voir que le premier degré peut se tourner vers le second degré, qu'on n'est pas si éloigné que ça lorsqu'on se met à travailler ensemble ; on a l'impression de deux mondes parallèles, mais on peut agir et aller dans la même direction. De mon point de vue, dans le premier degré, ça a été très riche pour ça.

Yohann Aucante : Qu'est-ce qui vous a frappés quand vous êtes arrivés sur place, concernant l'environnement de travail par rapport à ce que vous connaissez ?

Murielle Bonnoron (S) : En Suède, les cours n'ont pas tous la même durée : certains vont durer 30 minutes, d'autres 1 heure, d'autres 80 minutes... et il n'y a aucune sonnerie, ce qui est assez surprenant. Et la circulation se fait naturellement, elle est fluide, même si ce n'est pas les mêmes horaires pour tout le monde, ça ne gêne personne.

Dimitri Vaultier (S) : Ce qui nous a frappés en Suède et qui est certainement commun à toutes les délégations, c'est qu'ils ont beaucoup moins de règles qui pourraient paraître secondaires, de type enlever son manteau, demander à se lever pour aller à la corbeille, demander pour ceci et cela, c'est-à-dire moins de règles qui sont purement et simplement contraignantes, ce qui à mon avis permet un épanouissement plus important des élèves et qui fait qu'ils se sentent moins dans un carcan quand ils arrivent à l'école.

Yohann Aucante : Là, il y a une source claire d'autonomie donc ?

Dimitri Vaultier (S) : Certainement. Cela dit, s'agissant de mon expérience personnelle et pour en avoir discuté avec des collègues qui sont d'accord avec moi, j'ai tendance à essayer de mettre moins de règles dans ma classe ; par exemple, je passe mon temps à leur dire : « Ne me demande pas pour aller à la corbeille, tu me coupes la parole, ça ne sert à rien, vas-y, tu ne demandes pas chez toi pour aller à la poubelle. » Mais si sur l'ensemble des élèves, c'est plutôt quelque chose de positif, il y en a malgré tout certains pour qui ça devient un jeu de contourner ce qui habituellement est une barrière. Et ce qu'on s'est tous dit, c'est que tant qu'on ne fonctionnera pas tous sur un modèle similaire, c'est-à-dire avec moins de contraintes, ça restera contre-productif.

Florence Bouteiller : J'interviens en tant que personne qui n'est pas partie. S'agissant des trois délégations, ce que j'ai davantage noté, c'est que vous avez été choqués par le fait que les élèves investissent l'espace de manière très libre par rapport à chez nous. Chez nous, soit ils sont assis là où on leur dit, soit on leur dit de faire un groupe de trois ou de quatre et on les dispose dans la classe et ils restent dans la classe, alors que là tous étaient surpris par le fait que les élèves puissent décider de l'endroit où ils allaient travailler. On leur donne une tâche à accomplir et ils vont l'accomplir là où ça leur paraît le plus agréable ou le plus propice.

Florence Lenois (S) : C'est vrai que si on veut changer les règles, il faut qu'il y ait une cohérence entre les différents intervenants ; un enseignant ne peut pas se dire « moi je vais fonctionner comme ça », en étant en marge de la façon de faire des autres collègues : ça ne peut pas marcher. Et il faut aussi qu'il y ait une continuité primaire, collège et lycée. Pour citer un exemple : on a échangé avec Maria Hellerstedt concernant le tutoiement. On a vu là-bas tous les élèves tutoyer les adultes qu'on a rencontrés. Pour eux, c'est naturel, c'est fait depuis le primaire, ce n'est pas un manque de respect, ce n'est pas de la familiarité. En France, nous a dit

Maria Hellerstedt, ça se passait bien la plupart du temps, mais elle devait remettre les règles en place pour certains en expliquant que le tutoiement ne signifiait pas qu'elle était leur « copine ». J'ai aussi pris des photos d'élèves qui avaient les pieds sur la table pour citer un autre exemple, mais ils travaillaient et ils étaient en chaussettes donc ils n'abîmaient pas le mobilier. Ils étaient « avachis » dans un fauteuil, avec les pieds sur la table et ils travaillaient. J'ai montré ces photos à ma fille qui va au collège pour lui prouver qu'il y avait moins de contraintes physiques en Suède et elle m'a répondu : « si nous, on faisait ça, ce serait vite le bazar », car les élèves iraient bien au-delà des seuls pieds sur la table et on ne serait plus dans un contexte de travail. D'où la nécessité que tout se mette en place dès le début et qu'il y ait une continuité. C'est pour cela aussi que c'était important qu'il y ait tous les niveaux (primaire-collège-lycée) représentés dans les délégations.

Nicolas Buquet (D) : En effet, dans le premier degré c'est beaucoup plus simple, j'ai déjà modifié les pratiques puisque je suis seul à avoir mes élèves toute l'année, toute la journée, toutes les semaines. Les établissements étant plus petits, on a au maximum 10-11 collègues, c'est peut-être un peu plus simple de mettre de nouvelles règles en place. J'ai aussi été surpris par tout ce qu'on peut faire dans ces pays-là – en l'occurrence au Danemark où je suis allé – où on a pensé que l'on peut agir sur l'espace et le temps des élèves pour faire en sorte qu'on n'ait pas à dépenser beaucoup d'énergie en classe à faire de la discipline, poser des règles, des contraintes. L'aménagement du temps et de l'espace fait qu'on a agi avant et que des règles sont établies ; de ces règles découlent des attitudes quasiment naturelles. Les enfants, parce qu'ils ne sont pas contraints toute la journée comme disait Dimitri, font les choses avec plus de naturel.

Virginie Delaunay (directrice et professeur des écoles, à l'école de Berneval-le-Grand, dans la commune de Petit-Caux, membre de la délégation suédoise) : Un gros travail a été mené sur l'architecture des établissements qu'on a visités pour le bien-être de l'élève qui va fréquenter les lieux : des couloirs qui sont immenses, spacieux dans certains établissements, des salles des profs qui sont accueillantes où le professeur peut passer une partie de la journée avec du mobilier confortable, et également dans les salles de classe. Tout est pensé pour le bien-être de l'élève qui n'a pas à s'agiter sur une chaise en bois.

Yohann Aucante : Donc en général le mobilier est accueillant et adapté ?

Florence Lenois (S) : Oui, et les chaises ont des barreaux qui permettent aux élèves de reposer leurs pieds et dont on peut changer la hauteur selon l'âge de l'élève. C'est un confort important.

Hélène Perez (professeur d'anglais au collège Albert-Schweitzer de Neufchâtel-en-Bray, membre de la délégation danoise) : Je suis revenue du Danemark avec plein d'idées de choses à faire et quand je suis rentrée dans mes classes et que j'ai

expliqué ce que j'avais vu et que je voulais essayer des choses pour mes travaux de groupe, je me suis aperçue que le côté culturel était très important et que le Français aime ne pas respecter les règles. D'où l'importance de les ancrer dès le primaire.

Maria Hellerstedt : Au lycée où je travaillais à Stockholm, nous, les enseignants étions en conflit avec la direction, car on voulait qu'ils laissent tranquilles les élèves portant des casquettes. Nous considérons que ça ne les rendait pas mauvais de porter des casquettes ; on voulait les laisser faire afin de se concentrer sur autre chose et cela a duré des mois avant que la direction comprenne que c'était sérieux et que l'on ne voulait pas se disputer pour cela avec les élèves.

Murielle Bonnoron (S) : C'est une histoire d'habitudes et de culture, mais depuis la réforme⁹ (donc depuis l'année dernière), j'ai disposé ma classe de manière à ce qu'ils soient systématiquement en groupes ; j'avais déjà essayé de bouger mon mobilier avant la réforme, donc là c'est la deuxième année. En fait, les élèves y prennent goût et ils s'y habituent. Ce n'est donc pas seulement une question de culture, mais aussi d'habitude. Quand ils y sont habitués, ça se passe mieux.

Hélène Perez (D) : Le problème ce n'était pas le groupe pour moi, mais le respect des règles. Par exemple, je leur expliquais que, pour travailler en groupe, ils avaient le droit d'aller dans le couloir ; et ils disaient : « Ah bon, on a le droit d'aller dans les couloirs ? Oh, c'est pas intéressant alors. » En fait ce qu'ils aiment, c'est transgresser et justement ne pas respecter les règles. Il faut donc toujours qu'ils soient encadrés de règles, car sinon ils sont perdus.

Florence Lenois (S) : Au collège, c'est aussi l'adolescence, dont le propre est de contester les règles établies.

Hélène Perez (D) : Oui, mais on n'a pas eu cette sensation qu'ils étaient en conflit là-bas ; justement c'est cette relation de confiance qu'on a appréciée aussi ; lorsque le professeur dit « vous avez 10 minutes », les élèves reviennent au bout de 10 minutes sans que le professeur ait besoin de battre le rappel dans le couloir.

Florence Lenois (S) : c'est aussi l'autonomie au travail dont on parlait depuis le début.

Véronique Caijo : C'est déstabilisant, y compris pour les équipes de direction. Au retour du Danemark, un jour je vois plein d'élèves par groupes de trois avec des fiches dans un couloir : mon réflexe naturel de personnel de direction serait de les alpaguer en leur demandant ce qu'ils font là. Mais en l'occurrence je ne dis rien, je prends sur moi, je vais jusque dans une salle où je vois des élèves en train de discuter, travailler, certains debout, d'autres assis sur les tables. Et pas de prof !

⁹ Réforme du collège de 2016, mettant en place, entre autres, l'évaluation par compétences – plutôt que sous forme de notes chiffrées – et préconisant le travail de l'enseignant en petits groupes d'élèves.

Je me retourne : le prof arrive, M^{me} Bucquet en l'occurrence, qui me déclare tout de go, pour se dédouaner : « non, non ils travaillent », ce que j'avais bien compris. Mais on peut être déstabilisé par ce genre de choses. Je comprends tout à fait que les collègues peut-être un peu plus stricts ne permettent pas ce genre de choses ni ne les comprennent. Alors l'exercice consistait à préparer un oral ; ils se sont ensuite tous rassemblés dans la salle. Il faut aussi savoir accepter tout cela et c'est compliqué. Mais une fois qu'ils ont intégré ce qu'ils ont le droit de faire dans certains espaces, ça ne leur pose en effet aucun souci.

Florence Lenois (S) : On l'a vu tout à l'heure quand on a traversé le hall aux portraits (du lycée Ango), il y a des petits bancs, des chaises et c'est des lieux investis par les élèves ; je n'ai pas suffisamment regardé pour voir s'ils travaillaient ou pas, mais ce sont des espaces qu'ils investissent et ils pourraient y travailler aussi.

Véronique Caijo : Pour répondre sur ce point, on mène aussi un projet sur l'aménagement des espaces dans l'établissement avec les élèves. On a contacté Canopé¹⁰ qui nous a aidés durant une journée où ils ont organisé un « créathon ». On avait préparé cette action-là avec eux ; ils ont exploré les endroits que les élèves investissent – M^{me} Techer a travaillé d'ailleurs avec un groupe. Sur cette journée-là, ils ont fait des propositions d'aménagement et l'objectif était : « Lâchez-vous ! C'est votre établissement scolaire, faites des propositions d'aménagement pour bien y vivre. » Quand on les regarde déambuler dans un établissement scolaire, ils investissent les sous-escaliers, les petits coins, les bancs qui sont à l'intérieur du hall mais pas forcément de façon orthodoxe, c'est-à-dire qu'au lieu de s'asseoir, ils se couchent, ils inversent le banc et ont les pieds qui pendent à l'intérieur, etc. Notre réflexe est alors de les reprendre pour les remettre dans le bon sens, mais pour eux c'est une question d'échange. Et la dernière fois, ils étaient inversés et discutaient entre eux, car le haut du banc leur servait de tablette où ils pouvaient poser leurs cahiers. Mais en fait ils discutaient. Ils ont donc détourné du mobilier qui était installé dans l'établissement pour échanger. La question qui se pose alors est : « Que fait-on de notre mobilier ? »

Estelle Bucquet (D) : C'est exactement la même chose que ces élèves dans les couloirs au sujet desquels l'impression première de n'importe quel français serait que c'est le bazar. Finalement, comme l'a confirmé la collègue qui était dans la salle à côté de moi, ils ne gênaient pas du tout. Mais je me suis moi-même posé la question avant de tenter cela parce qu'on a l'habitude de faire des travaux de groupe, mais de là à les laisser investir l'espace, c'est quelque chose d'innovant. Et l'une des raisons pour lesquelles j'ai fait ça, c'est parce que c'est une très bonne classe (euro), mais dans laquelle les élèves n'ont pas du tout confiance en eux

10 Canopé est un réseau de création et d'accompagnement de ressources pédagogiques, placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, qui édite des ressources transmédia répondant aux besoins de la communauté éducative et qui a vocation à faire entrer l'École dans l'ère numérique.

parce qu'ils passent leur temps à se comparer aux autres. Or, la chose qui m'a le plus frappée au Danemark, c'est justement la perception de cette confiance en soi parce qu'on leur fait confiance, on les responsabilise et on sent bien que les élèves ont confiance en eux parce qu'ils ont l'habitude qu'on les laisse travailler en petits groupes, qu'on leur donne des tâches, qu'on leur donne un temps déterminé pour les faire. On a vu une enseignante travailler avec une petite cloche et à la fin du temps imparti, les élèves reviennent avec le travail fait en bonne et due forme et il n'y a ni stress ni pression. Le simple fait de faire à l'extérieur de la classe ce que j'aurais pu faire à l'intérieur, c'est-à-dire de permettre à l'élève de sortir, ça a eu comme résultat que tous les élèves ont fait ce que je leur avais demandé, sans avoir peur de se faire écouter par de très bons élèves anglophones.

Dimitri Vaultier (S) : Je reviens sur ce que tu [V. Caijo] disais, à savoir qu'il faut que le personnel de direction prenne l'habitude et s'adapte, c'est valable pour nous les enseignants, mais également pour les élèves. Par exemple, pour ma part, cette semaine, j'ai eu une classe de 4^e SEGPA¹¹ qui est arrivée mardi soir après six heures d'atelier, épuisée, dans une salle où il faisait 25-30 degrés, en ronchonnant et en déclarant ne pas avoir envie de travailler et en proposant, sur le ton du défi, de faire cours dehors. Ce à quoi j'ai dit d'accord, en leur demandant d'emporter leurs dictionnaires, un crayon et du papier et en leur proposant d'aller s'asseoir par terre dans la cour pour travailler. Ils sont tombés des nues. Or, il s'est avéré qu'on a travaillé, ils ont fait une bonne séance, ce qui n'est pas toujours le cas, surtout le mardi en fin de journée, mais il y a eu deux minutes pendant lesquelles ils étaient très angoissés à l'idée que la principale passe et les dispute. Il a fallu que je les rassure.

Yohann Aucante : De quelle manière ou sur quels points ces séjours ont-ils confirmé ou déstabilisé vos opinions sur les systèmes éducatifs de ces pays et sur leur réussite ?

Séverine Caron (F) : Pour la Finlande, on a vu un système qui fonctionnait très bien, mais c'est culturel et lié au mode de vie et nous avons tous constaté qu'on n'avait pas observé de méthode pédagogique extraordinaire. Beaucoup de travaux de groupe, certes, mais on n'a rien vu de très différent de ce qui se fait en France, ce qui nous a beaucoup déstabilisés.

Nicolas Buquet (D) : En ce qui me concerne, ça a confirmé chez moi le droit d'être déstabilisé et j'assume de l'être désormais. Le regard de mes collègues, des familles, me pose beaucoup moins de problèmes. Je me sens le droit de tenter des choses, qui fonctionnent ou qui ne fonctionnent pas. Ce n'est pas grave, j'ai tenté,

¹¹ Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien.

j'explique et du coup on peut essayer d'avancer de cette manière-là. Et ça déstabilise aussi les élèves comme l'a dit Dimitri. J'ai des élèves qui me disent : « C'est vrai, vous n'allez rien dire ? » À quoi je réponds, « ben non, ce n'est pas grave, tu t'es mal comporté, on va en discuter ». J'ai un peu mis de côté le regard et le jugement de mes collègues et de l'institution. C'est peut-être plus simple d'assumer parce que je commence à avoir un petit peu d'expérience, mais je crois qu'il faudrait peut-être dans la formation s'inspirer de cela et dire aux jeunes collègues de se lancer et vous verrez avec le recul si c'était bien ou pas bien.

Florence Lenois (S) : Pour la Suède, tout n'est pas transposable, par exemple, par rapport à la pédagogie, j'ai assisté à quelques cours de français où je me suis dit que j'aurais adoré apprendre l'anglais comme cela, même si beaucoup de choses ont dû évoluer depuis l'époque où j'étais élève. Mais j'ai beaucoup apprécié les séquences de 10 minutes, les travaux en duo ou petits groupes ; cette alternance toutes les 10 minutes sollicitait vraiment l'attention des élèves. Après, en discutant avec les collègues, j'ai appris qu'il y avait beaucoup de choses qui se faisaient aussi en France. Mais la marge de progrès peut être sur la bienveillance et la confiance que les élèves peuvent avoir en eux. Même si ce n'est pas de la pédagogie, cela a une influence directe sur la réussite scolaire ; même si c'est un contexte qui leur permet de travailler, si ce contexte est agréable, cela aura forcément des répercussions sur le plan scolaire.

Florence Bouteiller : Je ne suis pas partie, mais j'ai écouté ce que les collègues ont dit quand ils sont revenus et ce que j'ai retenu de ce qu'ils avaient dit, c'est qu'ils étaient très surpris de l'absence de contrôle par l'enseignant sur ce que fait l'élève. C'est-à-dire qu'on donne à l'élève une tâche à accomplir, mais s'il ne fait rien ou s'il fait mal, il n'y a pas d'intervention spécifique ou systématique de l'enseignant qui ne reprend pas la manière dont l'élève travaille. Et ça a été assez déstabilisant pour les collègues qui ont observé cela.

Yohann Aucante : Et est-ce que cela peut être repris par d'autres élèves dans le cadre d'un travail de groupe ?

Virginie Delaunay (S) : En Suède particulièrement, on a observé pas mal de cours où le professeur était plutôt là comme une ressource disponible dans la classe pour les élèves. Les élèves avaient leur programme de travail au tableau dans beaucoup de cours, que ce soit au collège ou au lycée. La posture de contrôle de l'enseignant durait 10 minutes où il expliquait ce qui allait être fait pendant la séance, puis les enfants travaillaient soit individuellement soit en groupes parce qu'ils préféraient travailler à plusieurs. Il y avait beaucoup de systèmes d'auto-évaluation, c'est-à-dire que dans les manuels ils ont des livrets avec les exercices déjà corrigés et ils s'auto-évaluent. Et les élèves n'allaient chercher le professeur que quand ils avaient vraiment besoin de son aide parce qu'ils n'avaient pas trouvé

d'aide auprès des camarades, car la première personne à laquelle ils allaient se référer, c'était un camarade dans la classe, d'autant qu'ils se levaient assez librement.

Yohann Aucante : Et pour les plus petits niveaux d'âge ?

Virginie Delaunay (S) : On en a observé un tout petit peu moins en primaire. Mais c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de moments sur les séances que l'on a observées où les enfants travaillaient en autonomie sur une tâche donnée ; on avait le sentiment d'activités très ritualisées. On a vu une séance d'anglais par exemple, pour des élèves de CE1, et, de toute évidence, ils avaient acquis tout le déroulement de la séance sur d'autres séances antérieures ; ils savaient avancer tout seuls ; le seul rôle de l'enseignante consistait à leur dire quand changer d'activité.

Estelle Bucquet (D) : Au Danemark, c'est vraiment l'école primaire que j'ai trouvée la plus déroutante parce que c'est là que l'autonomie et la responsabilisation étaient les plus développées. Les activités individuelles ou en groupes étaient très bien menées ; aucun élève n'était laissé de côté. En plus c'était du danois, donc on aurait pu croire à un phénomène de lassitude mais non, car c'était la même leçon travaillée différemment, d'abord de façon traditionnelle, puis sous forme ludique avec des élèves qui courent littéralement pour aller chercher les premiers des mots danois sur un tapis, en équipes. Puis on reprend ces mêmes activités avec une autocorrection, puis on retravaille en équipes. Cette alternance entre des activités et des temps impartis pour chacun que les élèves respectent systématiquement nous a vraiment fascinés.

Yohann Aucante : Est-ce que les outils numériques ou technologiques ont eu une place importante dans ce type de travail ?

Virginie Delaunay (S) : Justement, dans cette séance d'anglais, la maîtresse était là simplement pour lancer les activités, mais il y avait le tableau numérique interactif, un jeu avec une roue à tourner et c'était un élève dans la classe qui devait faire tourner la roue avec le tableau : tout était géré par rapport à ce tableau numérique.

Hélène Perez (D) : Moi, j'étais déconcertée par la confiance qu'on faisait aussi aux enseignants puisqu'il n'y a pas ce système d'inspecteurs que nous avons ici en France et qui peut parfois être mal vécu. Dans l'école où nous étions au Danemark, il y avait une référente pédagogique qui la moitié du temps enseignait et l'autre moitié était là pour aider les collègues. On a du coup ressenti beaucoup plus de bienveillance entre collègues ; si un enseignant est en difficulté avec une classe, il n'y a pas de jugement sur sa capacité à gérer, mais plutôt des conseils qui lui sont donnés pour modifier certaines choses. Cela nous a amenés à réfléchir à « Qu'est-ce qu'un bon cours ? ». Parce qu'en France, on a l'impression que le bon cours, c'est quand on passe dans une classe et qu'il n'y a pas un bruit ; or, en cours de langues, vu que c'est vivant, il y a du bruit, nécessairement, ce qui

amène à un jugement de la part des collègues. Donc, personnellement, cela m'a décomplexée : ce n'est pas grave si je n'ai pas fait ma « trace écrite » en fin d'heure comme le recommandent les inspecteurs, je le ferai après ; ce qui compte c'est que les élèves aient compris, tant pis s'ils n'ont pas écrit ou pas grand-chose, ça, on peut toujours le rattraper le lendemain.

Nicolas Buquet (D) : Je rejoins ce que dit Hélène sur la gestion du temps et le fait d'être moins stressé par le temps, le numérique prend son importance, car on peut enregistrer des choses et y revenir juste après. Quand on est sur un tableau-craie ou feutre, on écrit des choses et c'est difficile pour certains élèves quand l'enseignant dit « c'est terminé » et efface le tableau. Avec le numérique, c'est très facile de revenir en arrière et d'enregistrer ce qu'ont fait les élèves pour le reprendre plus tard. Dans le premier degré, l'utilisation du numérique n'est pas aussi démocratisée que dans le secondaire, quand un tableau est plein, qu'on a 21 élèves et qu'ils ne travaillent pas à la même vitesse, on est tenu par le temps en permanence. Personnellement j'ai été plus que surpris par la gestion du temps, particulièrement, comme disait Estelle, dans la classe de primaire danoise où rien n'est jamais grave. « Tu n'as pas terminé ? Ce n'est pas grave, on fera plus tard. » Alors que nous on passe notre temps à dire à des petits enfants de 6-7 ans : « Dépêche-toi ! »

Yohann Aucante : Cette gestion du temps, on pourrait la projeter sur l'ensemble de la carrière de l'élève ?

Nicolas Buquet (D) : Complètement !

Virginie Delaunay (S) : Mais visiblement l'importance de la trace écrite n'est pas la même que chez nous. Là-bas, il n'y avait pas beaucoup de traces écrites sur les tableaux, même en primaire. Il y avait en revanche beaucoup d'oral, ou de travail sur des jeux, de la manipulation, mais la trace écrite, la « leçon » d'histoire ou de géographie telle qu'on la conçoit, nous, on ne l'a pas observée.

Estelle Bucquet (D) : Dans la délégation danoise, si on a vraiment adhéré à l'utilisation du numérique en primaire, en revanche, on a émis de sérieuses réserves devant l'excès du numérique au lycée. On a eu l'occasion d'échanger avec les collègues sur place qui, eux-mêmes, reconnaissent que ça commence à leur poser problème. C'est beaucoup plus difficile de surveiller qu'un jeune derrière sa tablette n'est pas en train de faire sa commande sur Amazon – ce qui leur arrive apparemment – et surtout, tout dépend du numérique ; ce sont des jeunes qui arrivent au lycée sans feuille de papier, sans crayon ; tout repose intégralement sur le numérique, ce qui devient peut-être excessif. Autant il faut reconnaître que c'est très bien dosé dans le primaire, autant au lycée, les collègues eux-mêmes commencent à revenir un peu sur le principe et à remettre en question l'exclusivité des tablettes.

Maria Hellerstedt : Il y a des études scientifiques qui montrent que ce n'est pas bon.

Florence Bouteiller : Que cela n'améliore pas les performances des élèves.

Yohann Aucante : Oui, on peut les utiliser mais pas systématiquement.

Séverine Caron (F) : Pour la Finlande, par rapport à l'évaluation des enseignants, nous avons eu l'occasion de discuter avec des responsables d'établissement et quand on leur posait la question de l'évaluation, ils étaient interloqués, ils ne comprenaient pas le sens de notre question. Ils nous expliquaient qu'ils faisaient une totale confiance aux professeurs qu'ils recrutaient et leur porte est toujours ouverte : ils préfèrent que ceux-ci viennent les voir s'ils sont dans le besoin, mais ils ne considèrent pas qu'ils ont à juger leur travail.

Audrey Techer (S) : Pour la Suède, ce qu'on a vu de déstabilisant pour les enseignants se trouvait particulièrement dans l'établissement privé Mikael Elias. C'est vrai qu'ils subissent énormément de pression, ils ont beaucoup de travail, en plus il n'y a pas de vie scolaire donc ils doivent gérer les élèves. Mais on a eu l'occasion d'interviewer des élèves et ils ont une relation à l'enseignant qui n'est pas du tout celle que nous avons en France, qui est plutôt quand même une relation d'hostilité de principe – un peu comme la relation entre enseignants et direction (je précise que je n'adhère pas à cet état de fait, je me contente de le décrire) – alors que là-bas, tout semble fondé sur la confiance et tout s'en passe beaucoup mieux, l'enseignant est un allié ; dès qu'un élève a un problème, c'est l'enseignant qu'il va voir, et comme il n'y a pas de CPE¹², c'est lui qui va gérer le problème ; les familles sont en contact direct avec les enseignants, pour le meilleur ou pour le pire évidemment. Ici on a une vie scolaire, ça nous décharge d'un poids, mais d'un autre côté ça peut trop nous décharger au point de nous faire nous désintéresser, par exemple, de ce qui se passe dans le couloir dès qu'on sort de notre classe. Ce n'est pas bon non plus.

Yohann Aucante : La plus grande horizontalité des relations entre les différents acteurs du système joue peut-être, ainsi qu'une moins grande diversité des acteurs impliqués.

Hélène Perez (D) : Je suis plus ou moins d'accord. Ce n'est pas le fait qu'il y ait une vie scolaire qui empêche les élèves de venir voir les professeurs, je pense que c'est l'attitude de certains professeurs. Moi j'ai des élèves qui viennent me voir pendant la récréation, même des élèves que je n'ai pas cette année et je pense que tout dépend de la façon dont l'enseignant est avec ses élèves. S'ils voient que l'enseignant est bienveillant et s'intéresse vraiment à eux, ce n'est pas la présence d'une vie scolaire à côté qui les empêche de venir le voir.

12 Conseiller principal d'éducation.

Dimitri Vaultier (S) : Oui, mais c'est vrai qu'il y a souvent une posture de principe d'hostilité de la part de l'élève ou de l'enseignant.

Véronique Caijo : S'agissant du système français, CPE, personnel de direction, infirmière, assistante sociale ont des formations spécifiques que n'ont pas forcément les enseignants. En termes d'écoute, de secret partagé, de fonctionnement, d'accueil psychologique, parfois on peut avoir l'inverse de ce qu'il faudrait faire. Le tiers permet d'avoir du recul par rapport à certaines situations dangereuses. Je n'ai pas entendu de récit de situations dangereuses pour les élèves de la part des délégations, mais je pense qu'au Danemark, en Finlande et en Suède, il y a des élèves qui se suicident, des élèves qui ont des problèmes psychologiques... À un moment donné, peut-être que cet accompagnement-là qui existe en France permet d'avoir un regard un peu extérieur sur ce qui se passe dans la classe par rapport à l'enseignant, au relationnel de l'enseignant et de l'élève. Moi, j'y vois du bénéfique, parce que c'est plus facile peut-être d'être moins engagé affectivement que ce que les enseignants peuvent être.

Florence Lenois (S) : Je pense qu'effectivement le fait qu'il y ait des personnes qui soient à l'écart et qui aient du recul aide à gérer certaines situations. En Suède, on a pu constater dans le grand lycée public de Varberg (Peder Skrivares) la présence de trois infirmières, trois psychologues et une assistante sociale à temps plein dans l'établissement, ce que nous n'avons pas en France.

Véronique Caijo : Ce qu'on n'a pas en France, donc le pôle psychologique de l'accompagnement de l'élève nous est dévolu à la vie scolaire. On n'a pas les moyens qu'eux déploient. Il faut remettre les choses en contexte.

Florence Lenois (S) : Si l'enseignant était en difficulté ou s'il sentait qu'il y avait un mal-être chez certains élèves, il avait la possibilité de faire appel à ces personnes ressources de manière immédiate.

Véronique Caijo : Mais l'enseignant en France a aussi cette possibilité-là, sauf que les enseignants ne le font pas. Car on est aussi dans une distance hiérarchique qu'il n'y a pas forcément dans ces pays-là.

Séverine Caron (F) : En Finlande, il y a le même système. Le collège était un établissement très récent avec une gestion de l'espace vraiment impressionnante ; le hall d'accueil était aussi un patio, qui était un vrai lieu de vie où se déroulaient les repas et il y avait une espèce de mezzanine avec une série de bureaux où se trouvaient infirmières, psychologues, médecins ; les familles entraient et sortaient pour venir rencontrer ces spécialistes avec un libre accès.

Yohann Aucante : De quelle manière pensez-vous intégrer d'autres choses à moyen terme dans vos pratiques et diffuser auprès de vos collègues et de l'institution les bénéfices de ce type d'expérience ?

Florence Lenois (S) : Dans notre établissement, qui est un des collèges paritaires du projet, on a tous beaucoup échangé avec les collègues sur ce qu'on avait découvert pendant cette semaine en Suède ; dans un second temps, si on peut faire partager notre expérience de manière plus globale, ça pourra peut-être permettre de sélectionner ce qui sera prioritaire par rapport aux problématiques de l'établissement. En tout cas, ça intéresse tout le monde, y compris les agents avec lesquels j'ai échangé. Donc ça veut dire que tout ce qui relève de l'éducation et de l'enseignement intéresse tout le monde dans un établissement. Et je pense que si on veut que les choses se passent au mieux concernant le climat scolaire ou s'agissant de la bienveillance, il faut vraiment intégrer tout le monde.

Véronique Caijo : Dans le projet Erasmus tel qu'il a été monté, il y a une phase de restitution et de transfert. Il y a d'une part la validation via les corps d'inspection ; les délégations se sont aussi engagées à transmettre l'expérience vécue et cela a déjà commencé, car l'inspecteur du premier degré a sollicité nos collègues professeurs d'école qui sont partis. Le travail qui est fait actuellement et que l'on va reprendre en début d'année scolaire suivante consistera dans la synthèse et la formalisation des données à échanger. Le proviseur (Dominique Procureur) a déjà des idées par rapport à cela et on avait déjà évoqué la question. Surtout, il faut que ce type de projet très lourd en investissement humain soit partagé dans les établissements. Par exemple, ce matin j'échangeais avec Béatrice Vallée (principale adjointe du collège Rachel-Salmona du Tréport, membre du consortium) qui part dans un autre établissement à la rentrée : elle sera la porte-parole de ce projet là-bas. Les gens en parleront, testeront des choses dans leur établissement et c'est ainsi que cela essaiera. Il faut donc s'interroger sur comment on diffuse, sur quel support, de quelle façon.

Nicolas Buquet (D) : C'est une des grandes difficultés qu'on rencontre. Je travaille sur la ville de Dieppe où il y a 21 écoles et quand on essaie de bouger les lignes en essayant d'avoir une réflexion sur la journée de l'enfant, son rythme – il faut effectivement y inviter les personnels autres qu'enseignants, comme disait Florence, comme les personnels de service – en souhaitant acheter du mobilier, cela implique la municipalité qui met un point d'arrêt à notre désir de changement en disant non à nos demandes. Il faut y croire et faire en sorte que cela puisse bouger, mais c'est très compliqué. Par exemple sur le sujet de la semaine scolaire – sujet qui me tient à cœur –, quand j'entends dire qu'on est sur 4,5 jours parce qu'on a voulu raccourcir la journée des enfants, puis qu'on nous laisse le choix et qu'on revient à la semaine de 4 jours, je suis effaré et je me demande si on réfléchit à l'intérêt de l'enfant ; est-ce de la bienveillance à l'égard des enfants que de leur imposer des cours de 8 heures à 17 heures ? Nous les premiers souhaitons des pauses quand on se réunit comme aujourd'hui ! Et c'est là où ça va être difficile de faire avancer les choses. Je rejoins tout à fait M^{me} Caijo, il faut absolument

qu'on continue le projet. On risque peut-être de passer pour des farfelus ou des utopistes, mais il faut quand même essayer.

Estelle Bucquet (D) : On a toujours des réunions début juillet pour préparer la rentrée suivante dans les différents établissements ; on a notamment prévu de se réunir et d'en parler avec des collègues. Certains sont ouvertement intéressés, d'autres beaucoup moins, car je pense que dans leur esprit on veut changer, révolutionner alors que ça n'a jamais été le but. Nous, ce qu'on veut c'est échanger, discuter, en commençant tranquillement avec les collègues volontaires, de la manière dont on pourrait en faire profiter nos élèves, tout simplement, sachant qu'en effet, on ne peut pas changer les choses tout seuls. En cours de langues, les élèves d'une même classe travaillent parfois avec des professeurs différents. Les libertés accordées par les uns et refusées par les autres sont des sources potentielles de conflits. D'où la nécessité d'harmoniser et de se mettre d'accord. Pour finir, on espère aussi que le projet va se poursuivre dans tous les sens du terme parce que les Danois ont fait une demande Erasmus pour la France et attendent la réponse, et on espère bien les accueillir dans nos divers établissements l'année prochaine.

Véronique Caijo : Suite au passage d'un inspecteur général, on nous a aussi demandé d'écrire quelque chose avec pour vocation d'être diffusé dans la *Lettre de l'éducation* et autres publications.

Propos recueillis
par Yohann Aucante,
rédacteur en chef de *Nordiques*
et Maria Hellerstedt,
maîtresse de conférences
à l'université Lille III

La dimension temporelle de l'égalité : les réformes scolaires en Suède (1946-2000)

Tomas Wedin*

RÉSUMÉ

Selon l'interprétation dominante dans l'historiographie éducative, le système éducatif suédois a connu une rupture idéologique vers 1990. À rebours de cette tradition, cet article met en évidence une certaine continuité entre la pensée des années 1970, soit la phase culminante de l'ordre égalitaire de l'après-guerre, et les réformes des années 1990, souvent considérées comme la manifestation d'une rupture avec la doctrine éducative préexistante. Afin de faire ressortir les lignes de continuité, j'analyse ici comment la manière dont l'idéal d'égalité a été mobilisé dans le contexte des politiques éducatives a influencé la référence au passé, au présent et au futur en tant qu'horizons de l'action collective. Je soutiens que le présent est devenu de plus en plus l'horizon de référence au détriment autant du passé que du futur, et que la radicalisation de l'aspiration à l'égalité a renforcé cette transformation. En concluant, je soutiens que les efforts dans le sens de la démocratisation du système éducatif ont paradoxalement sapé sa légitimité fondée sur un ordre collectif.

ABSTRACT

According to the dominant strand of educational historiography, the Swedish educational system underwent an ideological break around 1990. In contrast, this article accentuates a certain continuity between the educational thought of the 1970s, the culminating phase of the egalitarian order of the post-war period, and the reforms of the 1990s, often considered as the manifestation of a break with the pre-existing educational doctrine. In order to evince these strands of continuity, I analyse how the ways in which the ideal of equality has been mobilized in educational policies ties in with different ways of relating to the past, present and future as temporal horizons for collective action. I argue that the present successively has become the horizon of reference at the expense of both the past and the future, and that the radicalization of the aspiration for creating a more equal educational system spurred this shift. To conclude, I argue that the efforts to democratise the educational system have paradoxically sapped its own legitimacy, which hinges on the existence of a collective order.

* Doctorant en histoire des idées à l'université de Göteborg.

Le processus de démocratisation de la société a changé, à bien des égards, notre vision des objectifs de l'école, de ses problèmes d'organisation, de l'étendue de son activité, du contenu de l'enseignement et des méthodes éducatives. Cette modification de notre conception de l'école et de ses fonctions n'a pas encore su imprégner la vie scolaire entièrement, pour des raisons évidentes. Le temps semble maintenant être venu de donner à l'école les moyens dont elle a jusqu'ici manqué¹.

Entre l'après-guerre et la seconde moitié des années 1980, les stratégies de réforme qui ont dominé la politique suédoise dans le domaine de l'éducation se sont caractérisées – pour reprendre les mots d'une enquête influente, la *Maktutredning* (*Audit du pouvoir*) – par une « tradition de démocratie centrée sur la société » (*en samhällscentrerad demokratitradition*), dans laquelle l'idéal d'égalité occupe une place dominante. En revanche, les réformes réalisées en Suède depuis la fin des années 1980 ont souvent été interprétées comme une rupture avec ce modèle, la liberté individuelle se substituant progressivement à l'idéal d'égalité ; elles témoigneraient ainsi de la métamorphose d'une idéologie sociale teintée de collectivisme en individualisme². Après avoir été l'un des systèmes éducatifs les plus centralisés, le système éducatif suédois serait donc devenu l'un des plus décentralisés et des plus libéralisés au monde, ce qu'atteste l'apparition d'acteurs privés sur le marché éducatif, qui marque le début des années 1990³. L'introduction d'un système de « chèques-éducation » (*vouchers*), c'est-à-dire un mode de financement public indirect de l'enseignement privé, au début des années 1990, en est à ce titre une bonne illustration. D'après ce système, chaque municipalité choisit d'investir une somme donnée pour chaque élève (selon le niveau scolaire ainsi que ses choix de spécialisation au lycée), qui le suivra tout au long de son parcours scolaire.

À rebours de cette interprétation dominante qui met en avant une rupture idéologique, cet article s'efforcera de mettre en évidence une certaine continuité entre la pensée des années 1970, soit la phase culminante de l'ordre égalitaire de l'après-guerre, et les réformes des années 1990, souvent considérées comme la manifestation d'une rupture avec la doctrine éducative préexistante. La dynamique

1 SOU 1946 : 27, p. 1.

2 Tomas Englund (éd.), *Utbildningspolitiskt systemskifte ?*, Stockholm, HLS, 1996 ; Tomas Englund et Anne Quennerstedt, *Vadå likvärdighet*, Göteborg, Daidalos, 2008 ; Tomas Englund, « Education as a citizenship right », *Journal of Curriculum Studies*, n° 26, juillet 1994, p. 383-399 ; Ylva Boman, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*, Örebro, Örebro universitet, 2002 ; Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*, Örebro, Örebro universitet, 2016 ; Sara Carlbaum, *Blir du anställningsbar lille/la vän ? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*, Umeå, Umeå universitet, 2012.

3 Andreas Fejes et Magnus Dahlstedt, *Skolan, marknaden och framtiden*, Lund, Studentlitteratur, 2018.

sous-tendant les évolutions de l'idée d'égalité de 1946 à 2000 sera appréhendée comme un facteur clé pour mieux comprendre ce changement d'orientation. Plus précisément, je vais analyser comment la manière dont l'idéal d'égalité a été mobilisé dans le contexte des politiques éducatives a influencé la référence au passé, au présent et au futur en tant qu'horizons de l'action collective. Il me semble en effet que l'évolution de la compréhension dominante de l'égalité est intimement liée aux différentes façons d'appréhender le rapport au temps. Je soutiendrai que le présent est devenu de plus en plus l'horizon de référence au détriment autant du passé que du futur, et que la radicalisation de l'aspiration à l'égalité a influencé cette transformation. De plus, je montrerai comment les efforts dans le sens de la démocratisation du système éducatif ont paradoxalement sapé sa légitimité fondée sur un ordre collectif.

Cette manière « politico-historique » d'aborder le système éducatif est inspirée des travaux de François Hartog sur les régimes d'historicité⁴. Dans un livre publié en 2003, Hartog analyse l'histoire de l'Occident à travers la manière dont elle s'est déployée dans le temps, c'est-à-dire la manière dont elle se rapporte aux trois dimensions temporelles. D'après Hartog, depuis l'après-guerre, le régime d'historicité orienté vers le futur, dominant depuis la Révolution française, a été remplacé par un régime présentiste⁵. En reprenant le point de vue d'Hartog, j'analyserai comment les réformes éducatives suédoises témoignent d'une transmutation successive de l'articulation de l'idéal d'égalité avec les trois dimensions temporelles.

Mon corpus comprend des documents officiels portant sur différentes réformes. Je m'appuierai principalement sur des projets de loi (*propositioner*) ainsi que sur des rapports de commissions d'enquête (*Statens offentliga utredningar*, SOU)⁶. Ces derniers sont le reflet d'une ancienne tradition de régulation étatique suédoise, visant à enquêter sur un problème donné avant de formuler une proposition législative. Leur but est de circonscrire différents aspects de la question concernée, d'analyser les problèmes mis en évidence par le ministre qui les a

4 François Hartog, *Régime d'historicité*, Paris, Seuil, 2012. L'approche d'Hartog est de son côté profondément inspirée de la pensée de Reinhard Koselleck, notamment le couple conceptuel *Erfahrungsraum* et *Erwartungshorizont*, voir : Reinhard Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1992.

5 Pour une analyse spécifiquement vouée au concept de Hartog d'un régime présentiste pour analyser le système éducatif, voir : Tomas Wedin, « In Praise of the Present : the pupil at centre in Swedish educational politics in the post-war period », *History of Education*, n° 46, novembre 2017, p. 768-787.

6 J'utiliserai aussi le curriculum pour la *grundskola* de 1980. Pour des examens plus approfondis, renforçant la dynamique esquissée ici, voir : Piero Colla, *L'héritage impossible. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède 1946-1980*, Paris, EHESS, 2017 ; Tomas Wedin, « In Praise... », *op. cit.* ; Tomas Wedin, « The paradox of democratic equality : on the modified teacher role in post-war Sweden », *Confero*, n° 5, décembre 2017, p. 383-399.

mandatés, ainsi que, le plus souvent, de recommander des mesures pour les résoudre. Ainsi, bien qu'ils ne correspondent pas nécessairement aux décisions prises par la suite, ces documents offrent un arrière-plan intéressant pour saisir des tendances des débats politiques.

L'analyse se déploiera en trois temps. Dans un premier temps, je me concentrerai sur l'influente enquête de 1946 (*1946-års skolkommissions betänkande*), puis sur les changements dans les années 1970 ; enfin, sur les transformations dans les années 1990. La problématique centrale – le rapport entre l'idéal d'égalité et les trois dimensions temporelles – sera examinée sur fond d'une analyse des transformations de la relation entre trois pôles : l'élève, le professeur et les contenus disciplinaires.

DIRECTIVES GÉNÉRALES POUR UNE DÉMOCRATISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF SUÉDOIS⁷

Même si une enquête globale sur l'état et les perspectives de réforme du système éducatif (4 000 pages réparties en vingt rapports) était en cours de préparation depuis 1940, ce n'est qu'au sortir de la guerre que le gouvernement social-démocrate décida d'engager une commission d'enquête, sur la base d'un nouveau mandat. Cette fois-ci, elle devait viser une modernisation complète du système scolaire. Le gouvernement de l'époque justifia l'initiative par le fait que d'autres réformes majeures étaient sur le point d'être lancées. Comme ces réformes allaient s'avérer onéreuses et qu'il fallait les justifier, une nouvelle commission fut créée⁸.

L'augmentation rapide du taux de natalité après la paix poussa le gouvernement à adopter une approche plus exhaustive que celle de l'enquête de 1940 ; les enjeux de réforme y incluent la formation des enseignants, les bâtiments scolaires et le reste du complexe éducatif. L'école, déclarait le comité dès la première page, devrait dès maintenant viser une « démocratisation du système scolaire suédois »⁹. Ce nouvel élan dans la politique éducative était une réaction évidente à l'expérience des régimes totalitaires et de la guerre¹⁰.

L'école démocratique devrait, d'après les membres de la commission, devenir « un environnement libre pour le développement des enfants », l'individualité et les prédispositions personnelles des élèves en étant le point de départ¹¹. Cette

7 SOU 1948 : 27, p. 1.

8 SOU 1948 : 27, p. x. Pour une analyse du rapport entre les deux enquêtes, voir : Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*, Stockholm, Liber/Allmänna Förlag, 1983.

9 SOU 1948 : 27, p. 1.

10 Voir, par ex. : Johan Östling, *Nazismens sensmoral: svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*, Lund, Lunds universitet, 2008 ; Gunnar Richardsson, *Drömmen, op. cit.*

11 SOU 1948 : 27, p. 3, 22f.

focalisation sur l'élève allait de pair avec un idéal d'une école qui perpétue une culture générale. D'après cette vision, ce n'est que lorsque l'apprentissage est libre, que l'élève peut s'immerger dans la culture¹². C'est donc seulement par le moyen d'une éducation libre que l'école peut contribuer au développement de la communauté démocratique, qui requiert des citoyens éclairés. Ainsi, la formation de citoyens libres, le respect de l'héritage culturel et l'apprentissage libre étaient considérés comme indissociables.

Le lien complexe entre ces trois dimensions est encore renforcé par l'importance attribuée à l'école en tant qu'espace visant à affiner le goût des élèves. Afin d'éviter la diffusion endémique du divertissement de mauvaise qualité – qu'il s'agisse de films, de musique ou de littérature –, l'école était censée transmettre une éducation esthétique aux élèves pour qu'ils puissent « s'approprier les trésors de la vie culturelle et vivre de ce fait une vie plus riche »¹³. En guise d'exemple, il était considéré comme essentiel que les enfants « à un stade précoce, apprennent à apprécier les valeurs esthétiques de la poésie et, avec le temps, sachent préférer la bonne littérature à la mauvaise »¹⁴. Cependant, l'ambition ne consiste pas à donner à chaque élève un bagage de connaissance uniforme. Il semble plus important de fournir aux enfants, conformément à l'intérêt de chacun, la possibilité d'approfondir leurs connaissances dans des domaines spécifiques¹⁵. Bien qu'offrir un choix plus large à chaque élève du contenu étudié était recommandé, cette liberté s'exerce toujours dans un cadre précis : la transmission du patrimoine culturel. Les élèves devraient être éduqués à *devenir* citoyens et, en tant que tels, des égaux, à *travers* un héritage commun. Ainsi l'école était-elle censée introduire les élèves dans le monde tel qu'il est considéré par les adultes, afin de préparer ces citoyens en devenir.

L'idéal d'égalité sur lequel cette conception repose implique la participation collective à un tel processus de transmission. Ce qui n'exclut pas l'attention vis-à-vis du monde environnant et actuel : ainsi, les auteurs du rapport déploraient-ils que l'enseignement de la littérature et de l'histoire soit souvent abstrait et déconnecté de la réalité des élèves¹⁶. C'est en réaction contre une telle tendance que les enquêteurs proposaient de faire de l'« éducation sociale » (*Sambällskunskap*) une nouvelle matière obligatoire¹⁷.

12 *Ibid.*, p. 3.

13 *Ibid.*, p. 7.

14 *Ibid.*, p. 31.

15 *Ibid.*

16 Comme l'a méticuleusement montré Piero Colla, *L'héritage impossible*, *op. cit.*

17 SOU 1948 : 27, p. 30. C'est à la lumière de ces changements que l'introduction de l'éducation civique (*Sambällskunskap*) comme nouvelle matière doit être comprise.

D'une manière symptomatique, le compte rendu prend alors un tournant argumentatif, en intégrant la critique d'une éducation trop détachée de l'actualité dans un cadre plus vaste :

Ce serait néanmoins fatal si l'école considérait la transmission des connaissances d'un point de vue exclusivement pratique. La transmission du savoir devrait finalement viser le développement de la personnalité, la conscience culturelle, la compréhension de la place de l'humanité dans l'univers, l'humilité devant la mystique de l'existence et la recherche de sa place dans le monde.¹⁸

Comme on le constate, le cadre dans lequel chaque élève doit s'inscrire s'étend clairement au-delà de la sphère restreinte de ses intérêts privés. L'allusion à la mystique et au sens de la vie ainsi que la toile de fond commune à travers laquelle l'enfant est supposé s'élever, témoignent d'une ambition éducative qui permet à l'élève de s'élever au-delà de ses intérêts immédiats¹⁹.

Même si ces rapports réclamaient une transformation importante du système éducatif, ils insistaient sur la centralité de la transmission de savoirs dans l'enseignement. Une preuve en est notamment l'importance accordée au développement d'un contenu normatif qui contribue à la formation des élèves. Mais comme cela sera démontré plus loin, cette référence sera par la suite de plus en plus contestée.

VERS UN APPROFONDISSEMENT DE LA DÉMOCRATISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Pendant les années 1970, la compréhension dominante de la relation élève-enseignant ainsi que l'image officielle de l'école connaissent une métamorphose. La contestation sociale menée par différents mouvements, à partir de la fin des années 1960, visait le système éducatif en particulier²⁰. Ce dernier était le lieu par excellence où règnent des relations inégales, la génération des aînés étant encore chargée de transmettre aux plus jeunes le savoir dont elle est dépositaire ; comme dans le reste du monde occidental, l'école devint un objet central de critique. Olof Palme, alors ministre de l'Éducation (1967-1969), et bientôt premier ministre, formula la réflexion suivante : si un « approfondissement de la démocratie dans

18 SOU 1948 : 27, p. 30.

19 Rappelant ainsi les origines dans l'idéalisme allemand du « *folkbildning* » tellement central dans le mouvement ouvrier en Suède pendant la première moitié du XX^e siècle. Pour ne mentionner qu'un exemple très représentatif de ce courant dans le mouvement, voir les réflexions de l'ex-ministre et initiateur de la Fédération ouvrière d'éducation populaire (ABF) Richard Sandler, dans Richard Sandler, *Mångfald eller enfold. Ta loch artiklar till Arbetarnas Bildningsförbunds 25-års högtid*, Stockholm, Tiden, 1937.

20 Ainsi, quand le ministre de l'Éducation Olof Palme, dans la deuxième chambre du Parlement, déclara que l'école devait être considérée comme « la clé pour le renversement de la société de classes », il prononça une critique beaucoup plus générale de l'époque. Voir : « Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället », *Andra kammarens protokoll*, 41, 1968, p. 72.

notre société » est ce que nous voulons, alors les jeunes doivent avoir « la possibilité d'appliquer des méthodes démocratiques dès l'école »²¹. L'école fut, en outre, critiquée pour son asservissement aux demandes du marché du travail. Elle était considérée comme responsable de la reproduction de la société de classes²². C'est dans ce contexte historique que les documents analysés ci-dessous furent élaborés.

En ce qui concerne l'organisation scolaire, la citation suivante, extraite de l'enquête publique intitulée *L'individu et l'école*, révèle le climat politique régnant à l'époque et comment les enquêteurs interprétaient leur tâche par rapport aux réformes éducatives des décennies précédentes :

On pourrait maintenant supposer que les réformes les plus ambitieuses concernant les contours du système éducatif préuniversitaire seront accomplies dans un avenir prévisible. Pour le système scolaire, la tâche est maintenant d'essayer de trouver des moyens encore meilleurs pour que tous les enfants et adolescents soient stimulés par leurs devoirs et que l'enseignement leur donne du sens.²³

L'un des changements qui saute aux yeux est la disparition totale, au cours des années 1970, des références au patrimoine culturel ou au goût de la culture : autant de témoignages d'une croyance persistante en l'importance de confronter les élèves à un contenu partagé/commun²⁴. C'est l'indice d'un changement symbolique non négligeable : une rupture avec l'idée que les connaissances se trouvent à l'extérieur de l'individu et le transcendent²⁵. Cela révèle aussi une transition vers une relativisation de l'importance du contenu de l'enseignement, et une confiance augmentée dans le rôle *des formes* dans l'enseignement afin de faire progresser la démocratisation de l'école²⁶.

Les élèves apparaissent désormais comme des sujets démocratiques. *L'enquête sur le fonctionnement interne du système scolaire (Utredningen om skolans inre*

21 Gunnar Richardson (éd.), *Minnen och dokument. 9, Spjutspets mot framtiden*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1997, p. 44.

22 Ylva Boman, *Utbildningspolitik i det andra moderna.*, op. cit. ; Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg, Daidalos, 2005, p. 268-272 ; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu*, Lund, Studentlitteratur, 2010, p. 14, p. 138-140 ; Ninni Wahlström, *Om det förändrade ansvaret för skolan*, Örebro, Örebro universitet, 2002, p. 53 ; Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad*, op. cit. ; Johanna Ringarp, *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, Stockholm, Makadam, 2011, p. 39f., p. 46.

23 SOU 1975 : 9, p. 11, p. 106.

24 Tomas Wedin, « In Praise... », op. cit.

25 Cette tendance est clairement discernable également dans les débats autour du concept de la culture et la politique culturelle de l'État pendant les années 1960-1970. Voir : Anders Frenander, *Kulturen som kulturpolitikens stora problem*, Möklinta, Gidlunds, 2014.

26 Tomas Wedin, « The paradox... », op. cit.

arbete), présentée en 1974, en est une illustration²⁷. Dans les directives du gouvernement social-démocrate, il est indiqué que :

Parmi les tâches de l'école, nous ne trouvons pas seulement la transmission des connaissances ; une mission tout aussi importante est de donner aux élèves la possibilité de se développer en tant que citoyen indépendant ayant un engagement personnel par rapport au monde environnant. Aucun élève ne peut être privé de ces opportunités parce qu'il connaît des difficultés dans le travail scolaire. L'école a, au contraire, une responsabilité particulière envers ces élèves, étant donné que le temps scolaire pourrait être une occasion unique, permettant de leur donner ces opportunités de développement personnel et social, que la société est tenue d'offrir à ses citoyens.²⁸

Ainsi, le ministre de l'Éducation, dans la définition du mandat des enquêteurs, les chargea d'adapter l'enseignement afin d'améliorer la capacité de l'école à accueillir des enfants de milieux défavorisés²⁹. De telles réformes, selon les enquêteurs, rendraient l'école plus juste dans le sens où elles diminueraient l'avantage que les enfants de classes aisées tendent à obtenir de l'école³⁰. L'aspiration à créer une école plus démocratique et égalitaire, qui sous-tend cette enquête, se traduit notamment par l'injonction de veiller sur les élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés à l'école.

Peu de temps après que les enquêteurs aient présenté leurs conclusions, on retrouva la même idée – approfondir l'adaptation de l'enseignement aux expériences individuelles des élèves – dans une proposition de loi *sur le fonctionnement interne de l'école*. L'initiative venait du gouvernement social-démocrate de l'époque, dirigé par Olof Palme, avec Lena Hjelm-Wallen comme ministre de l'Éducation :

Le point de départ pour les propositions suivantes est que les municipalités et les unités scolaires de chaque municipalité devraient être autorisées à adapter l'enseignement aux besoins de différents élèves ou groupes d'élèves [...] L'école doit, dans une plus grande mesure qu'aujourd'hui, viser des formes de fonctionnement qui se rapprochent de la réalité des élèves.³¹

Quelle vision de l'enseignant se manifeste dans cette proposition ? Et comment ces glissements peuvent-ils être compris du point de vue qui est le nôtre, c'est-à-dire en analysant la manière dont la notion d'égalité se reflète sur les trois dimensions temporelles ?

27 *Utredningen om skolans inre arbete* SOU 1974 : 53 (SIA).

28 SOU 1974 : 53, p. 64.

29 SOU 1974 : 53, p. 64.

30 SOU 1974 : 53, p. 304f.

31 Proposition 1975/76 : 39, p. 1.

Comme je l'ai souligné plus haut, la dimension véritablement subversive de ces changements est l'importance progressivement donnée aux *formes* pédagogiques aux dépens du contenu de l'enseignement. Cette tendance indique une vision radicalement nouvelle de l'équilibre entre le passé, le présent et le futur dans la politique éducative. En d'autres termes, il s'agit d'une nouvelle manière pour la société, à travers l'école en tant qu'institution fondatrice, de se représenter dans la ligne du temps, dans son projet pour les nouvelles générations. Le présent devient de plus en plus un horizon de référence exclusif : au détriment du passé, par la perte d'importance de l'assimilation d'un contenu ; et au détriment du futur, comme le montre l'accent porté sur la situation contingente de l'élève et l'injonction consistant à développer des pratiques démocratiques *à l'école*³². En effet, comme le prétendent les enquêteurs chargés d'élaborer le document « Considération sur la nouvelle formation de professeurs en 1974, SOU 1978 : 86 », l'école devrait inciter les élèves à « la réalisation de soi, à des expériences du vivre-ensemble et du travail solidaire en communauté dans le temps présent »³³.

Il s'agit, en d'autres termes, d'une transformation de l'école, où sa fonction préparatoire, accompagner les élèves pour devenir des citoyens, est remplacée par l'idée selon laquelle l'école devrait être considérée comme une partie de la sphère publique. Cette transmutation indique aussi une nouvelle manière pour la société d'ordonner son rapport au temps. Comme nous l'avons vu, dans la grande enquête publique (SOU) de l'après-guerre, la société était envisagée dans son articulation avec le passé et le patrimoine commun. L'élève devait avoir connaissance du passé pour *devenir* un citoyen. En revanche, dans les années 1970, nous pouvons entrevoir comment un ordre temporel nouveau, mettant l'accent sur le présent, semble être entrelacé avec une désagrégation de la distinction entre l'école et la société environnante. L'école est de plus en plus perçue comme *partie intégrante* de la sphère publique³⁴. Voilà comment le souhait d'intensifier la démocratisation à travers le rapprochement de l'école et de la société rencontre une nouvelle manière de s'orienter au regard du temps. L'aboutissement paradoxal de cette initiative est que la démocratisation de l'école a fini par faire des expériences personnelles et des intérêts des élèves, donc de ce qu'ils sont et font dans leur vie privée, une priorité pour l'enseignement.

32 Pour une analyse de la façon dont ces changements du système éducatif suédois peuvent être compris comme un glissement successif, pour parler comme François Hartog, d'un régime d'historicité futuriste à un régime en priorité présentiste, voir : Tomas Wedin, « In Praise », *op. cit.* Dans le quatrième tome de *L'avènement de la démocratie*, Marcel Gauchet évoque de manière plus générale la montée du présent comme le principal horizon d'orientation des démocraties occidentales, depuis 1970 : Marcel Gauchet, *L'avènement de la démocratie IV : Le nouveau monde*, Paris, Gallimard, 2017.

33 *Betänkande av 1974-års lärarutbildning: Lärare för skola i utveckling SOU 1978:86 (LUT 74)*, 78.

34 Voir par exemple SOU 1974 : 84.

À côté de cette entreprise d'adaptation de l'école aux goûts et personnalités spécifiques des élèves, nous retrouvons aussi les objectifs et directives de l'école élémentaire et du collège (*grundskola*) dès les premières pages du nouveau curriculum de 1980 : « L'École a l'obligation de donner aux élèves une plus grande responsabilité et une plus grande influence en fonction de leur âge et de leur maturité »³⁵.

Cette percée ultra-démocratique implique un changement au niveau de l'idée même d'égalité. Auparavant, il s'agissait de préparer les élèves à *devenir* des citoyens à travers l'école ; les transformations des années 1970 se fondent au contraire sur un idéal d'égalité devant se réaliser ici et maintenant. En essayant de faire avancer la démocratisation de l'école en la rendant plus égalitaire, les textes officiels témoignent d'une intention d'approcher l'individu là où il se trouve en renonçant à l'ambition de lui transmettre un contenu prédéterminé. En d'autres termes, c'est à la société de s'adapter à l'individu, et non l'inverse³⁶. Je soutiens donc que l'importance croissante attribuée aux expériences et trajectoires privées des élèves, motivée en partie par un souci de rendre l'école plus égalitaire et démocratique, déporte l'attention vers le temps présent au détriment du passé ainsi que, dans une certaine mesure, du futur. L'enseignant devait désormais exercer de plus en plus un rôle de *soutien* de l'individu, non plus seulement un rôle de guide qui l'invitait à transmettre aux jeunes générations les valeurs de l'ancien monde ou des compétences pour une insertion ultérieure sur un marché du travail : « Éduquer pour la démocratie doit impliquer que l'élève soit stimulé à chercher et traiter des connaissances de manière autonome, et que la relation entre élève et enseignant prenne la forme d'une interaction démocratique. »³⁷

Cette évolution de la politique éducative coïncide avec des tendances plus générales en Occident pendant cette période³⁸. Elle s'inscrit dans une critique sociale qui s'est développée à l'issue des Trente Glorieuses en Europe occidentale, aux États-Unis et au Japon. On le voit notamment à travers le courant anti-autoritaire qui traversa de nombreuses sociétés. Ainsi, quand en 1976 le parti social-démocrate perd le pouvoir pour la première fois depuis 1932, la critique de

35 *Mål och riktlinjer för grundskolan: Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80)*, p. 15.

36 Ylva Boman, *Utbildningspolitik i det andra moderna*, op. cit. ; Tomas Englund, *Läroplanens*, op. cit., p. 268-272 ; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria*, op. cit., p. 14, p. 138-140 ; Ninni Wahlström, *Om det förändrade*, op. cit., p. 53 ; Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad*, op. cit. ; Johanna Ringarp, *Professionens problematik*, op. cit., p. 39, p. 46.

37 SOU 1978 : 86, 78.

38 Voir Marcel Gauchet, *L'avènement de la démocratie*, op. cit.

la bureaucratie et l'incapacité à répondre à ce défi sont considérées comme une des causes principales de la défaite électorale³⁹.

Néanmoins, et cela mérite d'être souligné, il ne faudrait pas considérer ces mouvements comme l'indice d'une rupture définitive avec les conceptions de l'éducation et de l'égalité mises en évidence dans les rapports précédents. Il est question d'un changement progressif, mais qui n'influence pas de manière fondamentale une certaine continuité de la démocratisation du système éducatif⁴⁰. Comme on l'a vu plus haut, des tendances comparables sont clairement identifiables dès l'époque de l'après-guerre en 1946. On peut le constater en particulier dans l'ambition de rapprocher l'école de la société, dans les idées d'inspiration progressiste d'un enseignement axé sur l'enfant et, finalement, dans la critique visant l'autorité à l'école⁴¹.

UNE AUTORITÉ NÉGOCIÉE

Les réformes éducatives des dernières décennies ont eu lieu dans un monde en pleine mutation. Des vagues de réfugiés – liées notamment à la guerre Iran-Irak pendant les années 1980 et aux guerres civiles en ex-Yougoslavie ou en Somalie – ont participé à modifier la structure de la société suédoise. Simultanément, la Suède a connu une crise économique profonde au début des années 1990. L'un des effets les plus spectaculaires des flux migratoires et de la crise économique fut l'entrée du parti populiste et xénophobe, Ny demokrati (La nouvelle démocratie), au Parlement suédois. Dans le secteur éducatif, l'utilisation toujours plus intensive de nouveaux moyens de communication a produit des attentes très importantes⁴². Pendant cette période, le système éducatif semble avoir achevé la transformation idéologique qui l'entraîne d'un modèle collectiviste vers un modèle de plus en plus centré sur l'individu.

Comme indiqué dans l'introduction, un exemple éloquent de ce changement vers une société nouvelle est la réforme introduisant le principe de la liberté de choix dans la sphère éducative, adoptée en 1992 sous un gouvernement de centre

39 Niklas Stenlås, « En kär i kläm – Lärarkyrkan mellan professionella ideal och statliga reformideologier », *Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009* : 6, Department of Finance, p. 11.

40 Une idée qui est plus détaillée dans : Piero Colla, *L'héritage impossible*, op. cit. ; Tomas Wedin, « Tocqueville, Equality and Individualisation : On the Democratisation of Pre-University Education in Postwar Sweden », *Lychnos*, janvier 2019.

41 Ce rapprochement a été soigneusement analysé par Colla, voir : Piero Colla, *L'héritage impossible*, op. cit.

42 Pour une analyse autour de la façon dont la numérisation a été mobilisée comme un moyen de résoudre les problèmes de l'école, et comment cette tendance était symptomatique des nouvelles manières de se figurer le rôle du système éducatif, voir : Thomas Karlsohn, *Teknik – Retorik – Kritik. Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*, Stockholm, Carlsson, 2009.

droit. Trois ans auparavant, les sociaux-démocrates avaient déjà décentralisé la gestion des écoles. Dorénavant, les municipalités pouvaient elles-mêmes adapter l'offre de formation scolaire à leur gré, selon leurs besoins spécifiques, mais sous la surveillance de la nouvelle Direction nationale des établissements scolaires (Skolverket) qui remplaça, en 1991, la Direction générale de l'enseignement (Skolöverstyrelsen). À la même période, un nouveau discours sur la pratique éducative émergea, parallèlement à un nouveau système de formation des enseignants.

C'est dans le sillage de ces transformations de la politique scolaire que le gouvernement social-démocrate initia une réforme radicale de la formation des enseignants⁴³. Comme nous allons le constater, cette réforme peut être considérée à bien des égards comme le point culminant d'un effort continu pour démocratiser le rôle des enseignants, et du même coup pour modifier la façon dont l'école s'oriente par rapport au temps⁴⁴.

L'extrait suivant de la proposition révèle clairement sa continuité avec la politique précédente :

Le rôle de l'enseignant sera de plus en plus lié à la capacité de créer des rencontres personnelles. Les tâches professionnelles deviendront plus personnalisées au lieu d'être définies par des rôles. Plutôt que d'endosser un rôle, ou une tradition, chaque enseignant devra gagner et mériter sa place – et ainsi donc son autorité. L'autorité est quelque chose que l'on acquiert dans un processus démocratique.⁴⁵

C'est en particulier l'idée que l'enseignant doit avoir la capacité de créer des « rencontres personnelles », et par conséquent que ses tâches deviennent de plus en plus individuelles, qui nous intéresse ici⁴⁶. Cet appel aux enseignants doit être compris à la lumière du désir de former des professeurs prédisposés à s'adresser à chaque élève en tenant compte de ses expériences particulières. Nous voilà donc confrontés à une situation où l'autorité du professeur est considérée comme une question de négociation, où cette autorité doit être explicitement reconnue comme telle par l'élève. Afin de déléguer plus d'influence à l'élève, il est nécessaire que l'enseignant « considère que les élèves, en prenant en compte ce que l'on peut

43 Projet de loi pour une formation renouvelée des professeurs 1999-2000 : 135.

44 Tomas Wedin, *The Aporia of Equality. A Historico-Political Approach to Swedish Educational Politics 1946-2000*, Göteborg, Göteborgs universitet, 2018.

45 Projet de loi 1999-2000 : 135, p. 8. En revanche, l'expérience d'une perte d'autorité dans la salle de classe dont beaucoup de professeurs ont témoigné est un concept ancien, voir : Joakim Landahl, *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, Stockholm, Stockholms universitet, 2006, p. 130.

46 Projet de loi 1999-2000 : 135, p. 8.

raisonnablement leur demander, veuillent et puissent prendre plus de responsabilités dans leurs études et leur situation à l'école », car cela est la meilleure manière de développer leurs attitudes démocratiques⁴⁷.

Des idées similaires se retrouvent déjà dans une enquête de 1985 visant explicitement à fournir une base de réflexion pour donner plus d'influence aux élèves à l'école. Dans cette enquête – et c'est très révélateur pour ce qui nous intéresse –, la notion de responsabilité repose sur l'idée égalitaire selon laquelle tous les individus sont nés créatifs et compétents. Chaque élève doit donc exercer une plus grande influence qu'auparavant sur son destin⁴⁸. Cet idéal d'égalité, ainsi lié aux capacités supposées de chacun, est censé favoriser l'interaction immédiate entre l'élève, avec ses expériences privées et sa situation particulière, et l'enseignant.

C'est un idéal qui va de pair avec l'idée d'une autorité négociée, et avec la volonté de créer une relation plus égale entre élève et professeur afin de démocratiser l'école. Dorénavant, le professeur doit « mettre en scène une activité impliquant que les élèves et les professeurs développent un respect mutuel »⁴⁹. De cette façon, les contours d'une situation d'apprentissage prennent forme là où l'enseignant œuvre avec les élèves, en créant alors une dynamique d'accès aux savoirs⁵⁰. Ainsi, nous entrevoyons une conception des savoirs qui semble être fondée sur un acte performatif. Bien que la relativisation des savoirs soit ici intégrée au niveau discursif dans le nouveau langage managérial, la continuité par rapport à la conception de l'éducation et de l'égalité qui nous intéresse est indéniable. Contrairement à la conviction des premières décennies de l'après-guerre, où l'introduction à un monde dépassant l'individu était censée être nécessaire pour devenir citoyen (à travers le passé vers le futur), je soutiens que cela montre comment la préférence pour l'immédiateté a progressé au détriment des autres horizons temporels.

Un exemple est la discussion concernant le concept de « savoir » dans l'enquête SOU 1992 : 94 préparant les réformes au tournant des années 1990. Conformément à la nouvelle approche rendue explicite à travers la transformation en verbe du substantif suédois savoir (« savoirer », *kunskapa*), il n'y a ni bonne ni mauvaise

47 SOU 1992 : 94, p. 106.

48 Enquête avec le titre éloquent *École pour la participation*, SOU 1985 : 30, qui faisait partie d'une plus grande enquête intitulée *Enquête sur la démocratie de 1983 [1983-års demokratiundersökning]*.

49 Projet de loi 1999-2000 : 135, p. 8.

50 Ce que le chercheur néerlandais Gert Biesta décrit comme un déplacement de l'éducation à l'apprentissage (*lärande*) : Gert Biesta, *Bortom lärandet*, Lund, Studentlitteratur, 2012, p. 23.

réponse, c'est « le travail qui est l'objectif »⁵¹. Selon l'apprentissage socioculturel, le savoir devrait être entendu comme :

[...] ni quelque chose d'extérieur ni d'intérieur, ni extérieur à l'individu ni contenu dans l'individu, mais plutôt quelque chose qui se trouve entre l'individu et l'environnement. Une partie importante de cet environnement est constituée par les tiers, le contexte social dans lequel le savoir est communiqué à travers le langage.⁵²

C'est à la lumière de ces nouvelles idées autour du concept de savoir, condensées à travers l'idéal de l'apprentissage socioculturel, qu'il faut comprendre la référence du projet de loi pour une formation renouvelée des professeurs 1999-2000 dans la mise en scène par l'enseignant de « situations d'apprentissage ». Il est souligné dans ce même projet de loi que les élèves doivent participer à la planification des cours en collaborant avec les enseignants ; cela afin de « déterminer comment les objectifs de l'activité seront atteints »⁵³. La tâche du nouvel enseignant devient ainsi, en premier lieu, de guider les élèves et de leur fournir les « conditions pour évaluer, examiner de façon critique et traiter l'information recueillie en savoirs utiles »⁵⁴.

CONCLUSION

Dans cet article, j'ai tenté de montrer comment les transformations du système éducatif suédois pendant la période de l'après-guerre pouvaient être comprises à la lumière de l'égalité en les abordant dans leurs trois dimensions temporelles. À travers le triangle élève/professeur/discipline, j'ai analysé comment un idéal d'égalité s'est développé tout au long de la période. Comme nous l'avons vu, nous pouvons discerner trois phases générales de ce processus : au départ, avec l'enquête de 1946, nous trouvons la tentative de réformer substantiellement l'école afin de la rendre plus démocratique et égalitaire. Il y est suggéré que les intérêts des élèves doivent jouer un rôle plus central dans l'enseignement. Cependant, cette enquête s'inscrit dans une conception qui inclut encore les trois dimensions temporelles. La finalité était d'éduquer les élèves pour devenir des citoyens égaux à travers un héritage commun.

51 *Skola för bildning* SOU 1992 : 94, p. 67. À comparer avec le raisonnement de Linderoth autour de l'épistémologie relativiste dans : Jonas Linderoth, *Lärarens återkomst. Från förvirring till upprättelse*, Stockholm, Natur & kultur, 2016, p. 38ff.

52 *Skola för bildning* SOU 1992 : 94, p. 73. Voir aussi la façon dont l'influent pédagogue suédois Roger Säljö décrit l'apprentissage socioculturel dans un ancien livre de cours pour la formation des professeurs : « Selon la perspective socioculturelle, les savoirs ne sont pas quelque chose que l'individu possède, sous forme d'entités préemballées, emmagasinées dans une réserve », Roger Säljö, *Lärande i praktiken*, Stockholm, Prisma, 2000, p. 125.

53 Projet de loi 1999-2000 : 135, p. 10.

54 *Ibid.*, p. 9.

Dans un deuxième temps, dans les années 1970, une évolution cruciale a eu lieu dans la manière d'envisager le rôle du professeur et le contenu des disciplines. J'ai souligné comment cela fut en partie motivé par la conviction que – au nom de la démocratisation du système éducatif – l'autodétermination de l'élève devait exercer une influence plus importante sur son projet d'études. L'égalité est dorénavant censée être réalisée dans le système éducatif et *dans le présent*. Ensuite, dans la troisième phase, au cours des années 1990, nous avons vu comment l'idée d'une autorité négociée pourrait être comprise comme la continuation de cette tendance égalisatrice à confiner l'élève dans le présentisme⁵⁵. L'injonction aux enseignants de personnaliser l'exercice de leur métier est emblématique de cette évolution. La réarticulation des tâches de l'enseignant témoigne ainsi d'un approfondissement de la transmutation de l'école comme forme institutionnelle évoquée dans cet article.

Dans une optique plus vaste, la tendance qui consiste à se concentrer de plus en plus sur l'élève là où il se trouve doit être comprise comme un déplacement du centre de gravité : du monde extérieur, médiatisé par un cadre institutionnel – ici représenté par l'école – vers l'individu, là où il se situe au moment présent⁵⁶. Toutes les tendances mises en évidence, selon lesquelles l'enseignant doit laisser plus de place aux expériences privées des élèves (au détriment d'une transmission des savoirs), pourraient être considérées comme des manifestations de l'expansion d'un idéal d'égalité centré sur l'immédiateté et sur l'individu plutôt que sur la tradition ou l'avenir. Cette tendance peut être observée dans les documents des années 1970, où les enseignants sont sommés d'endosser un rôle de mentor, d'apprendre *à apprendre* et à envisager leur rôle à travers une autorité négociée. Et c'est pour cela que je constate un glissement vers des formes de relation calquées sur les idéaux de la sphère privée : ce qui est mis en avant, c'est moins le rôle institutionnel de l'enseignant que sa personnalité ; l'importance accrue des expériences particulières des élèves milite dans le même sens.

Le point de vue dominant, qui souligne une rupture dans la politique éducative autour des années 1990, a justement mis en avant l'aspect libéral des réformes de cette époque. Le discours explicitement libéral, accentuant la liberté de choix pour chaque élève, est la meilleure illustration de cette rupture tant au niveau du discours que des politiques. Néanmoins, je soutiens que les initiatives visant à introduire des méthodes plus démocratiques dans l'école ont paradoxalement

55 Un aspect des changements que je n'ai pas abordé dans cet article, mais que Lundgren souligne dans l'entretien publié dans ce numéro, est comment la transmutation de l'économie a aussi soutenu cette gravitation vers le présent. Le rapport entre ces deux causes est abordé dans : Tomas Wedin, *The Aporia*, *op. cit.*

56 Pour un aperçu plus précis de l'approche institutionnelle, voir : Anton Zijderveld, *The Institutional Imperative*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2000.

sapé – avec des motivations progressistes – les fondations d’un système éducatif bâti sur un ordre collectif. Et ainsi, peut-être à leur insu, elles ont progressivement contribué à l’imbrication plus forte entre des formes d’interaction propres à la sphère privée, d’une part, et à l’école publique, d’autre part – et ce au nom d’une conception originale de l’égalité démocratique.

Plus largement, il semble que nous soyons confrontés à une contradiction plus profonde au cœur même de l’ordre institutionnel sur lequel la modernité est fondée. D’un côté, nos sociétés s’appuient sur une idéologie progressiste, particulièrement forte en Suède, pour laquelle « l’adversaire dialectique est, à chaque reprise, la force inerte de l’habitude »⁵⁷. D’un autre côté, l’idée même de la société est redevable d’un cadre institutionnel stable, sans lequel aucune pensée du progrès social ne saurait émerger. De ce point de vue, l’exemple des transformations de l’éducation suédoise pendant la période de l’après-guerre semble n’être qu’une illustration d’un paradoxe plus général au cœur du projet moderne dans son expression contemporaine.

57 Piero Colla, *L’héritage impossible*, op. cit., p. 853.

De la planification à la liberté de choix : une révolution pour le modèle éducatif suédois ?

Conversation avec Ulf P. Lundgren

Monsieur Lundgren, depuis la fin des années 1960 – lorsque la nouvelle école universelle, la *grundskola*, venait de se généraliser à l'échelle du pays –, vous êtes au centre des débats sur les enjeux de la modernisation et de la gouvernance du système scolaire suédois. Mis à part vos fonctions de professeur de pédagogie à l'université d'Uppsala et d'expert pour un grand nombre de projets et enquêtes publiques, vous avez exercé de hautes responsabilités dans l'appareil administratif : président du Läroplanskommitté (1991-1992), qui a été responsable de la révision des curricula de 1993-1994, et surtout directeur général de Skolverket, l'Agence nationale de l'éducation, pendant les neuf premières années de son existence, de 1991 à 1999.

Depuis cette époque, le système éducatif suédois a considérablement évolué sur le plan quantitatif : l'intégration de l'école maternelle dans l'architecture du système et l'investissement dans l'éducation des adultes en ont fait monter les effectifs d'environ 1 220 000 enfants et 200 000 adultes en 1993 à un total de 2,5 millions, toutes catégories confondues, en 2017¹. À cela s'ajoute l'impact de l'immigration, dû aux flux de réfugiés politiques qui ont investi la Suède depuis les années 1980, et qui a connu une accélération considérable au cours des années 2015-2016. La mixité ethnique, culturelle et linguistique – phénomène marginal jusqu'aux années 1970 – est désormais une réalité à tous les échelons du système. Mais c'est surtout au niveau de ses principes directeurs que le système a connu un changement de paradigme : d'après de nombreux observateurs, certains éléments caractéristiques du modèle éducatif suédois (primat de l'intérêt public, recherche de l'égalité, rôle de l'expertise pédagogique dans la planification des politiques) ont perdu leur poids. Selon les mots de Tomas Englund, sociologue à Örebro, l'école se serait transformée d'un « bien public » en un « bien privé »². La transition serait illustrée par la possibilité reconnue à chaque élève de choisir son école et par la dérégulation de l'établissement des écoles privées, qui connaissent, depuis la fin des années 1990, un développement prodigieux : elles constituent

1 Source : Skolverket.se/statistik, 2017.

2 Tomas Englund, « Utbildning som “public good” eller “private good” ? », in *Utbildningspolitiskt systemskifte* ?, T. Englund (dir.), Stockholm, HLS Förlag, 1996.

27 % des maternelles, 17 % des écoles de base, et 33 % des lycées³. La Suède est aujourd'hui l'un des pays où la marchandisation du système éducatif est la plus développée dans le monde⁴.

Alors que vous étiez aux commandes de Skolverket, les principales réformes qui ont traduit cette révolution en pratique ont vu le jour : dévolution aux municipalités des responsabilités de gestion et du recrutement des enseignants (1989), un système de « chèques-éducation » – ou *vouchers*⁵ – pour l'accès à l'enseignement privé et l'introduction d'une forme de direction par objectifs et résultats à atteindre, plutôt que par des règles détaillées. Vous êtes donc un témoin privilégié de ce tournant, mais vous êtes également familiarisé – à travers votre engagement international et vos responsabilités à l'OCDE⁶ – avec les sources d'inspiration de ces réformes. Par votre rôle lors de la mise en place du système d'évaluation PISA (2000), vous avez été à la pointe de l'émergence d'une nouvelle culture de l'évaluation des performances éducatives.

Nous sommes issus tous les deux d'une expérience de recherche, en sociologie et en histoire des idées, orientée sur les déterminants culturels de longue durée qui expliquent l'originalité de l'expérience suédoise dans la réforme éducative. Votre biographie professionnelle rend votre point de vue essentiel pour reconstituer, pour les lecteurs de *Nordiques*, l'évolution récente de ce système qui, dans les comparaisons internationales, a souvent figuré comme une référence en termes d'inclusion et de performance. C'est pourquoi nous aimerions que vous nous aidiez à comprendre ce que cette entreprise a laissé comme traces durables. Nous allons ainsi remonter aux origines du changement d'orientation qui concerne les vingt-cinq dernières années et qui a fait de l'éducation une source d'inquiétude et de polarisation sur la scène publique suédoise. Pour ne mentionner que quelques enjeux sensibles, on peut évoquer les critiques formulées à l'encontre de la municipalisation dans les années 2011-2013, les difficultés à recruter des enseignants et, en réaction, le cycle des réformes mené par le ministre libéral du gouvernement de centre droit (2006-2014), Jan Björklund, proclamant la revanche de « l'école des savoirs » (*kunskapsskola*) sur une prétendue « école du flou » (*flumskola*). Les avis sont partagés sur le bilan de ces mesures, qui reviennent à un désaveu des fondements idéologiques des réformes antérieures.

3 Source : Skolverket.se/statistik, 2017.

4 Andreas Fejes, Magnus Dahlstedt, *Skolan, marknaden och framtiden*, Lund, Studentlitteratur, 2018.

5 La réforme de l'enseignement privé de 1992 comporta l'introduction d'un « chèque » ou *voucher* (*skolpengen*), à savoir une somme d'argent allouée par les municipalités à l'école de choix de chaque élève, en fonction du niveau de scolarité. Ce chèque accompagne l'élève lors de son passage d'un établissement à un autre, ce qui introduit un principe de concurrence entre les écoles.

6 Ulf P. Lundgren a été d'abord membre, puis président du comité de direction du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE.

Nous allons donc nous concentrer sur la reconstitution historique du tournant des années 1990 et de son impact : sur la distance qui s'est creusée entre l'acteur étatique et la scène éducative. Mais nous souhaiterions placer le curseur encore plus loin. Cette expérience est pour nous l'occasion de sonder, avec votre aide, le rapport entre science, évolution du contexte socioculturel et organisation concrète du système – et entre facteurs structurels et conjoncturels du changement. Les faiblesses du système scolaire suédois sont-elles un reflet de mutations plus globales ? Les constats de crise qui planent parfois sur l'école dans le monde développé (voire l'idée selon laquelle elle deviendrait de moins en moins pertinente pour les trajectoires des jeunes) ont-ils un fondement ? Quelle marge d'action est laissée aux décideurs politiques ?

Piero Colla/Tomas Wedin : La transformation du système éducatif suédois à partir de l'après-guerre semble s'organiser selon trois cycles longs : un premier cycle qui s'étend de 1946 jusqu'aux années 1980 et se définit par la construction d'un système éducatif plus inclusif, égalitaire et intégré ; un deuxième cycle, entre 1989 et le début des années 2000, caractérisé par une dévolution des pouvoirs de l'État aux municipalités et dans une certaine mesure aux acteurs du marché ; puis un troisième cycle, lié à l'accession aux affaires du gouvernement de coalition de centre droit, Alliansen (« l'Alliance », 2006-2014). Cette phase se caractériserait par une révision critique d'éléments des deux phases précédentes, et par le rétablissement de certaines mesures : notation dès l'âge de 12 ans, séparation plus nette entre formations pratiques et formations théoriques, apparition dans les documents d'orientation de l'idée structurante de « l'esprit entrepreneurial »⁷. Est-ce que vous partagez cette manière d'appréhender l'évolution du paysage éducatif ? Où situez-vous les points de fracture et la relation entre ces passages ?

Ulf P. Lundgren : Dans les grandes lignes, je souscris à cette périodisation, même si on pourrait objecter qu'au niveau du secondaire (*gymnasieskola*), la réforme n'obéit pas aux mêmes logiques qu'au niveau de la *grundskola*. Le *timing* a été également différent : l'intégration du secondaire n'a débuté qu'à la fin des années 1960, dans un contexte différent par rapport au début de la réforme qui a mené à la *grundskola*, qui puise ses racines dans un autre contexte. Surtout, il est pertinent de rattacher ces trois étapes à des transformations sous-jacentes du contexte économique et productif. La première phase correspond clairement à un long cycle de croissance économique, qui, au niveau des institutions, s'exprime par une expansion constante du secteur public et, sur le plan psychologique, par un certain sentiment de stabilité, ou de prévisibilité. Pour visualiser ce contexte,

7 Au cours du dernier cycle de réformes, les curricula ont intégré la notion d'« apprentissage entrepreneurial » (voir *Läroplanen för grundskolan 2011*, Stockholm, Skolverket, 2011). Durant la préparation de ces réformes, le gouvernement Reinfeldt (centre droit) avait annoncé vouloir faire de ce concept un « fil rouge » parcourant l'ensemble du système éducatif (Regeringskansliet, *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*, Stockholm, 2009, p. 9).

on peut penser à la ville de Göteborg, avec ses chantiers navals en essor constant à l'époque.

À partir de la seconde moitié des années 1970, le paysage socio-économique change radicalement, entraînant une vision du rôle de l'État plus modeste que ce que le keynésianisme lui attribuait. L'idée de renforcer les responsabilités locales dans de nombreux secteurs de l'État providence et le débat subséquent sur la décentralisation du système éducatif interviennent dans ce contexte. C'est dès le début des années 1980, voire dans les débats préparatoires du *Lgr 80*⁸, qu'on commença à cultiver l'idée de gouverner le système sur la base de finalités générales, plutôt que de directives détaillées. Le projet de programme, qui remonte à la fin des années 1970, affirme clairement qu'il faut amener l'école dans cette direction. Mais ces idées ne seront développées qu'au moment de l'introduction de la notion de « compétences » à la fin des années 1980.

Un autre facteur à prendre en compte, pour comprendre la progression des réformes, est l'essor, au début des années 1990, des technologies de l'information et de la communication : l'accès universel aux ordinateurs et à la téléphonie mobile nous a plongés dans un monde différent, y compris du point de vue des formes de production. Cela impliquait que l'éducation était appelée à relever de nouveaux défis, car les compétences nécessaires aux individus sur le marché du travail ont radicalement changé.

Quant à la troisième phase, liée au tournant politique de 2006, elle doit être comprise sur fond du débat sur la mondialisation. Une autre circonstance cruciale a été, à mon avis, l'augmentation et l'accélération des flux d'information. Cela a donné à de nouveaux récits politiques la chance de se répandre beaucoup plus rapidement. Pour donner un exemple, une tension autour des réformes soutenues par les sociaux-démocrates existait déjà dans les années 1970, mais les arguments – aussi bien ceux des adversaires que des partisans de ces réformes – se fondaient en grande partie sur l'expérience directe des acteurs des controverses. Plus tard, à partir des années 1990 et 2000, les positions ont commencé à se polariser sur la base d'idées reçues, voire de *fake news* véhiculées par les médias. L'environnement de la politique éducative avait changé, et avec ce changement un nouveau type de décideur a émergé. On peut se demander si certaines des décisions qui ont été prises depuis 2006 l'ont été sur la base de résultats empiriques, qui justifiaient ces choix, ou seulement pour concrétiser un récit abstrait d'une école idéale. Prenez un politique comme Jan Björklund, que vous avez cité au début de l'interview : il a développé des thèses qui n'ont pas de véritable ancrage dans l'analyse scientifique des performances des établissements et des élèves. Je ne pense pas que cela aurait pu se produire dans les années 1950 ou 1960, lorsque le débat éducatif était rigoureusement fondé sur des résultats empiriques.

8 *Läroplan för grundskola*, Stockholm, Liber, 1980 (programmes pour l'enseignement obligatoire).

P. C./T. W. : Durant le long cycle de croissance de l'après-guerre, et encore jusqu'aux années 1980, la réforme de l'école suédoise, à travers ses objectifs et ses solutions originales, a servi de source d'inspiration aux grands courants de réforme internationaux. Le nombre de voyages d'étude et de publications concernant la Suède, ainsi que certains rapports élogieux de l'OCDE⁹, en portent la marque. L'originalité de cette expérience s'est sans doute estompée avec le temps, peut-être aussi parce que certains de ses traits caractéristiques se sont généralisés. Le retrait de l'État de son engagement traditionnel dans les politiques éducatives a été, en Scandinavie, un phénomène plus voyant qu'ailleurs. Des entreprises privées, et dans une certaine mesure la bureaucratie locale, sont devenues des acteurs à part entière comme responsables d'écoles, producteurs d'outils pédagogiques et de contenus, partenaires des enseignants et des familles. Estimez-vous qu'il existe encore une spécificité du modèle national, une « touche » suédoise dans l'aménagement du projet éducatif ? Où réside-t-elle, à votre avis ?

U. L. : Spontanément, je suis tenté de répondre que non. Ou plus exactement : cette spécificité concerne de nos jours bien plus la rhétorique que le contenu des politiques. Je me réfère à l'idéal de l'égalité, qui dans les débats suédois sur l'éducation continue d'avoir un poids supérieur à ce qui se passe dans les autres pays. À quelques exceptions près, bien sûr : en Norvège, par exemple, l'égalité – entre autres à cause de la tradition de politique régionale, qui pousse à contrecarrer les disparités économiques – se porte encore relativement bien, et l'expansion de l'enseignement privé a été très limitée.

P. C./T. W. : L'un des changements les plus importants de la fin du XX^e siècle a été la réforme qui a donné aux familles une grande liberté de choix au niveau des parcours scolaires des enfants, en mettant public et privé sur un plan d'égalité et en favorisant le développement d'écoles privées subventionnées. Dans une perspective historique, il s'agit d'un tournant radical par rapport à la situation antérieure de quasi-monopole public. Comment analysez-vous la *valfrihetsrevolution* (« révolution de la liberté de choix »¹⁰), le slogan que Carl Bildt a associé à cette réforme ?

U. L. : Il s'agit de la construction progressive d'un champ de débats. Durant la seconde moitié des années 1980, j'avais participé, avec Olof Wennås et Lars Du Rietz, à une enquête parlementaire sur la gouvernance de l'école¹¹. Cette demande s'inscrivait dans un débat international précédent et plus vaste, au sujet

9 Voir *Reviews of National Policies for Education*, Paris, OCDE 1969 et 1981.

10 Il s'agit du principe selon lequel chaque élève aurait le droit de choisir l'établissement scolaire – public ou privé – qui lui convient : un principe introduit en 1992-1993, puis renforcé par d'autres formes de déréglementation.

11 L'enquête fut mise en place en 1986. Voir Lars Du Rietz, Ulf P. Lundgren et Olof Wennås, *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, DsU 1987:1, Stockholm, Regeringskansliet, 1987 et SOU 1988:20.

de la démocratie et des prérogatives de l'État : en Scandinavie, cela a pris la forme des grandes enquêtes menées à cette époque sur l'état de la démocratie et la distribution des pouvoirs. La *maktutredning*, en Norvège, en a été le modèle. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la montée, en Suède, d'un mouvement d'opinion en faveur d'un nouveau modèle de régulation de l'école. Deux positions se cristallisent alors : un courant, représenté tout d'abord par le parti libéral (Folkpartiet), puis par la droite (Moderaterna), réclamant bel et bien la privatisation de l'école, en confinant l'État dans une simple mission de contrôle ; l'autre courant, plus préoccupé de décentraliser les *responsabilités*.

La seconde stratégie s'inscrit dans la continuité de la politique précédente, et trouvait un terrain favorable en Suède, en raison du statut traditionnel des municipalités en tant qu'instance de codécision. Lorsqu'en 1989 la discussion sur le nouveau partage de compétences dans la gestion de l'école arriva au Parlement (Riksdag), les députés n'ont pas pu trouver un point de consensus ; les sociaux-démocrates étaient divisés, mais aussi bien le ministre de l'Éducation (social-démocrate) que le parti de la gauche (Vänsterpartiet) s'opposaient à toute idée de privatisation, alors que les modérés et les libéraux souhaitaient aller vers un système de *voucher* pour l'enseignement privé. Le tournant, sur ce point, a donc été l'alternance au pouvoir entre sociaux-démocrates et centre droit en 1991.

P. C./T. W. : D'après plusieurs études, la possibilité laissée à chaque élève de choisir son école, aggraverait la ségrégation – aussi bien sociale qu'ethnoculturelle – entre différentes écoles (de l'école primaire au lycée) : s'agit-il, d'après vous, d'un choix délibéré des classes sociales les mieux loties ? Avait-on anticipé que le système allait atteindre un tel niveau de fragmentation ?

U. L. : Ce mouvement d'opinion, favorable à la création d'un « marché » éducatif, a rencontré un consensus politique très large, alimenté entre autres par des représentants illustres de la science politique. Beaucoup de tenants du « libre choix » ont réagi comme s'ils avaient eu une révélation ! Ils croyaient sincèrement qu'il s'agissait de réformes indispensables pour améliorer l'état du système scolaire. C'était une vague montante : le tournant décisif a été le retour au pouvoir de la droite, en 1991, mais le nouveau climat avait aussi touché les sociaux-démocrates. Et le changement d'orientation s'est finalement imposé sans véritable opposition politique.

C'est comme cela qu'il faut expliquer la perte de contrôle de la déréglementation, le fait qu'on ait poussé les limites de plus en plus loin : on a mis un bateau à la mer et on a continué de le construire alors qu'il naviguait. Jusqu'à en arriver à une multiplication extrême des cours, des filières...

P. C./T. W. : Est-ce que cela n'est pas dû au fait que – si l'on fait abstraction de la dimension de la marchandisation – l'idée de centralité du niveau communal, de mettre « l'élève au centre » et de le laisser choisir, s'inscrivait dans la

continuité du discours social-démocrate des années 1970 et 1980 ? On a reproché aux sociaux-démocrates d'avoir « viré à droite », mais n'y a-t-il pas là une forme de cohérence, plutôt qu'une rupture ?

U. L. : Je crois que oui, il y a en effet des traits de continuité. Mais on a également assisté à l'incorporation d'arguments purement libéraux dans l'argumentaire des sociaux-démocrates.

P. C./T. W. : Nous voudrions maintenant vous interroger sur des aspects structurels des réformes, où l'expérience suédoise peut receler des leçons. Durant votre expérience, d'abord au sein de l'OCDE, puis comme directeur de Skolverket, vous avez été témoin d'une transformation très profonde, qui touche au critère même de gouvernance des systèmes éducatifs occidentaux : le passage à la notion de « compétence », doublé d'une organisation plus flexible des missions des enseignants, axée sur des objectifs à atteindre (*måbrelaterad*). L'expression de ce tournant en Suède a été les réformes de décentralisation, entreprises entre 1989 et le début des années 1990. L'État décida alors d'abandonner les programmes détaillés du passé, de limiter la gestion centrale à l'énoncé d'objectifs généraux dont les acteurs doivent assurer la réalisation, en puisant dans les moyens – corpus, méthodes, dotation horaire par sujet et matière... – les plus adéquats. Quels ont été les sources d'inspiration et les espoirs à l'origine d'un tel changement de registre ?

U. L. : L'émergence de la notion de « compétences » tient au sentiment que l'avenir est devenu plus incertain : c'était aussi l'une des conséquences de la crise économique des années 1970, et des crises qui se sont succédé depuis lors. Le futur est devenu de plus en plus difficile à décoder, à anticiper. Un sociologue suisse, Walo Huttmacher, a été tout particulièrement influent au début des années 1990 : à travers ses ouvrages, il montrait que le changement technologique ouvre des possibilités qui rendent complètement impossible l'anticipation des connaissances nécessaires aux générations de demain. L'enseignement devrait donc se concentrer sur la compréhension de concepts généraux, susceptibles de se traduire dans les formes les plus imprévisibles. Bien sûr, cette difficulté était présente auparavant, mais le *rythme* du changement, depuis les années 1960, s'est accéléré. Ainsi, au début des années 1990, on a émis l'idée suivante : puisqu'il est impossible d'anticiper les connaissances qui seront indispensables dans le futur, on devrait focaliser les efforts sur l'aptitude des élèves à se procurer celles dont ils auront besoin au moment voulu.

Ensuite, l'idée des compétences a eu un rôle central lors du premier classement PISA¹², en 2000. J'y étais moi-même favorable, en tant que stratégie permettant

12 Le programme PISA est un ensemble d'études pour mesurer les performances des systèmes éducatifs et concerne toutes les matières enseignées.

de contourner un problème qui avait été une cause d'insatisfaction au sein de l'OCDE : à savoir la pertinence des classements internationaux des performances scolaires, dressés dans le cadre de l'IEA¹³. On avait pris conscience que les paramètres utilisés ne facilitaient pas les rapprochements des données, car celles-ci étaient comprises différemment selon les contextes et les cultures locales. C'est alors que le concept de compétence s'est imposé, comme instrument pour affiner la fiabilité des enquêtes. Reste cependant une question de fond, à savoir : une fois qu'une autorité nationale a fixé les concepts, qui se chargera de déterminer les connaissances concrètes à aborder dans l'enseignement ? À la base de la réforme de 1994 se trouvait l'idée qu'il incombait aux professeurs, sur le terrain, de concrétiser le *läroplan* (« plan d'enseignement ») – d'éviter qu'il soit réduit à une seule dimension, une seule lecture.

P. C./T. W. : Quelle a été la part respective, dans ce processus de déréglementation, des facteurs structurels et économiques, d'une part, et des causes endogènes, d'autre part ? Vous avez vous-même remarqué que ces réformes avaient des précédents éloignés, dans le débat qui avait accompagné la création de réseaux internationaux d'évaluation pour améliorer les performances des systèmes éducatifs en Europe occidentale¹⁴.

U. L. : Les facteurs économiques externes jouent un rôle bien plus structurant dans l'histoire de l'école que celui habituellement attribué par les historiens de l'éducation, lorsqu'ils décrivent l'avènement et le succès des différents courants pédagogiques. Il est donc crucial de prêter attention aux *conditions d'existence* des théories pédagogiques : quand on énonce les connaissances qu'il est essentiel de transmettre, par exemple, il n'est pas indifférent de savoir si c'est l'État qui prend l'initiative et définit le cadre, ou les forces du marché. Une question qui mérite d'être posée consiste à savoir dans quelle mesure la décentralisation des responsabilités change le cadre et la nature de la production des objectifs pédagogiques. On n'en est pas encore là, car jusqu'à présent, l'État garde toujours une certaine emprise – par ses procédures d'inspection et ses programmes nationaux – sur le système éducatif.

En même temps, il y a d'autres constantes que l'on pourrait qualifier d'« endogènes » : nous assistons au retour périodique, dans l'histoire du système éducatif suédois, d'un nombre relativement restreint de « codes »¹⁵. L'un d'entre eux consiste à considérer les connaissances comme une entité tangible et mesurable, concept qui revient régulièrement.

13 International Association for the Evaluation of Educational Achievement, créée en 1958.

14 Ulf P. Lundgren, « What's in a name ? That which we call a crisis ? A commentary on Michael Young's article "Overcoming the crisis in curriculum theor" », *Journal of Curriculum Studies*, 47.6, 2015, p. 787-801.

15 Voir Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm, Liber, 1979.

P. C./T. W. : Passons à un outil de réforme que vous avez contribué à analyser à travers la théorie du « facteur-cadre » (*ramfaktor*), une approche développée par vous et vos collègues Urban Dahlöf et Jarl Bengtsson à la fin des années 1960 : à savoir les programmes d'enseignement. Depuis les années 1990, on constate une évolution vers des curricula moins détaillés, qui laissent aux acteurs une large marge d'interprétation et de choix du matériel d'étude. Quel a été le rôle de la recherche – et de la théorie pédagogique – dans l'évolution vers cette nouvelle direction ?

U. L. : J'aimerais rappeler l'origine du concept de « facteur-cadre ». L'idée avait été développée par mon ami Urban avec une portée limitée : elle visait la question de la différenciation des filières¹⁶, que l'introduction de la *grundskola* allait progressivement supprimer. Par la suite, j'ai développé cette idée comme un outil de planification. Je me suis efforcé d'échafauder un modèle d'analyse qui prenne en compte le *cadre*, à savoir les conditions objectives pour que la planification éducative – par exemple l'établissement d'un programme – soit efficace, et pour conjurer les échecs. Ce modèle a eu un certain écho au niveau international, mais une diffusion limitée en Suède.

Si l'on aborde la question sur un plan plus général, les premières décennies après la guerre ont été caractérisées par un fort consensus – notamment chez les sociaux-démocrates – autour de l'idée que la politique éducative et l'écriture des programmes devraient évoluer selon des schémas rationnels, reposant sur des bases scientifiques. Un exemple parfait se trouve dans les analyses du professeur Härnkvist – qui fut mon directeur de thèse – de la « réserve de talents » que l'école obligatoire devait s'efforcer de valoriser. De telles études, qui proposaient une explication objective des causes de l'échec scolaire, ainsi que d'autres relatives aux conditions de l'apprentissage du suédois, ou des mathématiques – et qui proposaient des solutions didactiques plus inclusives – ont eu un impact politique immédiat. Ces chercheurs avaient un accès direct aux ministres de l'époque, notamment Olof Palme.

L'une des choses qu'on me faisait remarquer, lorsque je m'entretenais avec des collègues étrangers, est justement le fait que les réformes éducatives en Suède étaient fondées sur des résultats scientifiques. Je dirais que cet héritage a été délaissé au début des années 2000. En conséquence de l'accélération des processus décisionnels, le système des commissions d'enquête (*utredningar*) ne peut plus jouer son rôle comme autrefois, alors qu'il était un point de rencontre fondamental entre l'univers savant et la politique. Les nouvelles autorités centrales

¹⁶ Avant la réforme de 1962, qui a introduit un seul tronc commun de formation obligatoire, les élèves se partageaient entre plusieurs filières parallèles, d'après un modèle comparable à celui de l'Allemagne aujourd'hui.

qui ont vu le jour dans les années 2000, comme l'Institut de recherche sur l'école (Skolforskningsinstitutet), n'ont pas rempli ce vide. De nos jours, les décideurs politiques demandent une seule chose à la recherche pédagogique : qu'elle confirme leurs propres convictions. Certains politiques me l'ont dit ouvertement.

P. C./T. W. : Portons maintenant notre attention sur la situation des *acteurs* du système. D'après les intentions affichées dès 1991, les *enseignants* étaient censés être les grands bénéficiaires de la délégation du pouvoir du centre au niveau territorial. Cependant, cette approche ne semble avoir abouti ni à légitimer les réformes aux yeux des enseignants ni à augmenter leur sentiment de satisfaction. Au contraire, depuis une vingtaine d'années, les statistiques relèvent chez les professeurs une vision pessimiste de la considération sociale accordée à leur profession, alors que la pression pour accéder aux filières de formation a fortement diminué au cours des vingt dernières années. Quelles sont les causes de cette désaffection ?

U. L. : Le but des réformes des années 1990 était d'augmenter l'influence des professeurs sur le système. Mais la crise économique est intervenue au début de la décennie, mettant fin aux discussions que nous aurions aimé voir surgir autour de ces questions. Par ailleurs, des contraintes financières ont empêché aussi bien l'État que les communes d'accorder l'aide, en termes de formation continue, qu'ils auraient été obligés de fournir. En conséquence de l'intensification des critiques et des signaux d'alarme sur la situation de l'école, l'État a endossé de nouveau une posture interventionniste – notamment sous les gouvernements de centre droit (2006-2014). Toutefois, au lieu de revenir à une approche systémique, il s'est attaché à « boucher les trous », avec des mesures ciblées qui contraignent souvent les acteurs et ont pour résultat de limiter leur marge d'action. Il ne faut pas s'étonner que ces réformes, nées dans un climat de méfiance à l'égard de ceux qui étaient censés les mettre en place, aient finalement échoué.

P. C./T. W. : Il est légitime de s'interroger sur l'évolution du métier d'enseignant au cours de cette période. Du fait des réformes des années 1990, la part des tâches organisationnelles et bureaucratiques dans l'emploi du temps s'est accrue. Ensuite, la réforme de la formation des enseignants de 2001 a mis en avant une figure de professeur « généraliste », dont la formation spécialisée et la préparation de type disciplinaire ont perdu en importance. Depuis quelques années, l'État a pris des mesures dans le sens contraire ; comment expliquez-vous, cependant, le paradoxe entre les tentatives de mieux définir fonctions et tâches de l'enseignant et un tel sentiment de perte de prestige ?

U. L. : La Suède a connu un grand nombre de réformes qui touchent à la mission des professeurs – il suffit de penser à celles qui ont concerné la notation

des élèves, qui se sont succédé à une fréquence élevée. Et puisque, dans beaucoup de cas, ces mesures impliquaient pour l'enseignant des charges plus lourdes – formulaires à remplir, tâches administratives, etc. –, une lassitude s'est installée. Il y a notamment une tendance attachée aux théories de la nouvelle gestion publique (*New Public Management*) et qui prévoit une description de plus en plus méticuleuse de chaque aspect du travail, des protocoles à respecter... bref, des obligations qui coûtent souvent plus qu'elles ne rapportent. Cette tendance a fortement contribué au mécontentement des enseignants. L'écart entre la volonté de renforcer le rôle des enseignants et leur perception subjective s'est donc creusé.

P. C./T. W. : Quel est votre diagnostic sur l'état de la *formation* des enseignants ? Les dernières réformes ont-elles été à la hauteur des difficultés que vous venez d'évoquer ?

U. L. : Disons pour commencer que les conditions d'admission aux formations des professeurs varient selon les établissements, et il y a ceux qui attirent plus d'étudiants qu'ils ne peuvent en accepter. Une première question à se poser est donc la raison pour laquelle certaines formations sont plus attrayantes et d'autres échouent.

Il me semble que beaucoup de formations pour enseignants sont attachées à une tradition bien spécifique. Il s'agit d'une culture, disons, peu académique, puisant ses racines dans l'ancien cursus des enseignants de la *folkskola* (les *seminarier*¹⁷) : des établissements dominés par la plus grande méfiance vis-à-vis de la tradition académique des professeurs du secondaire, le *läroverk*. Ces écoles constituaient une sorte de cercle intime, lié à un style pédagogique particulier, ce qui fait par exemple que l'on s'adresse aux enseignants comme s'ils étaient à leur tour des écoliers dans une classe. Dans cette tradition, d'après mes souvenirs, l'exigence de fonder son enseignement sur une base scientifique était plutôt faible. Pour bien comprendre ce clivage avec le monde de la recherche, il faudrait effectuer un travail d'anthropologue.

P. C./T. W. : Revenons sur le véritable « choc » qu'a accompagné, en Suède, le débat sur les résultats des tests PISA en 2013¹⁸. La réaction des politiques fut alors que la décentralisation était allée trop loin, que l'État devait « resserrer les boulons ». Néanmoins, les mesures prises depuis la fin des années 1990 allaient déjà dans le sens d'un contrôle central plus fort. Ainsi, le corps d'inspection a été

17 À partir de l'introduction de l'enseignement primaire obligatoire (1842), les *folkskoleseminarier* – institués au niveau des municipalités et sous l'autorité de l'Église – ont assuré la formation des enseignants du premier cycle de scolarité.

18 En décembre 2013, les résultats du classement PISA avaient révélé un déclin des performances des élèves suédois en lecture, mathématiques et sciences plus fort que dans n'importe quel autre pays de l'OCDE (<https://www.svd.se/pisachocken-varst-i-valmaende-lander>).

restauré et ensuite renforcé par la création d'une agence (2008), le rôle managérial des proviseurs a été accentué, etc. Ne serait-il pas plus correct de penser qu'entre 1990 et nos jours, les contraintes qui pèsent sur l'enseignant ont augmenté, tout en changeant de forme et d'objet ? D'après le sociologue Ulf Lundström, l'incitation à l'autonomie est, dans les nouvelles formes de gestion, intrinsèquement contradictoire¹⁹. Cette dynamique, à votre avis, laisse-t-elle encore un futur à l'école en tant qu'institution autonome, attachée à des finalités qui lui sont propres ?

U. L. : J'aimerais que ce soit le cas : l'école retrouverait alors sa place dans la société – à la fois en tant que force de critique et de transformation. Ce qui me fait peur, c'est la bureaucratisation croissante et la manière dont l'école se trouve de plus en plus sous l'emprise d'instances de contrôle, à commencer par l'État : certaines décisions devraient être prises au niveau le plus proche, pour que ceux qui décident soient informés des conditions dans lesquelles les acteurs œuvrent.

P. C./T. W. : Mais au fond la question est : *qui* a pris le contrôle de l'école ? Selon quelle stratégie ? Les « compétences » qui occupent une place de plus en plus centrale concernent, le plus souvent, des qualités exigées par le marché du travail (l'esprit d'entreprise, par exemple), ou se fondent sur des demandes un peu abstraites d'ajustement à l'air du temps. L'ancrage des politiques scolaires dans le présent, la forme de gouvernance « réactive » que vous avez dénoncée dans l'un de vos écrits, semble être devenu une condition incontournable. Y a-t-il, à votre avis, des possibilités de réintégrer dans les outils de direction du système les dimensions temporelles que l'école a perdues de vue, à savoir le futur et le passé – un passé qui fonctionne, depuis la fin des années 1960, comme une sorte d'antimodèle dans les rhétoriques de la réforme scolaire²⁰ ? La renaissance de la *bildning*²¹, qu'avec votre collègue sociologue Donald Broady vous aviez placée au centre d'une célèbre enquête publique, en 1991, n'était-elle pas une tentative de sortir de l'impasse²² ?

U. L. : La réflexion qui nous a inspirés était la suivante : ce qui caractérise le développement des systèmes éducatifs, à partir de 1900, a été la notion d'utilité. Les élèves devraient être instruits en connaissances susceptibles de générer des profits dans le futur. Or, à partir du moment où il devient impossible de prédéterminer quelles connaissances vont être effectivement nécessaires, on pourrait laisser de côté l'exigence utilitariste, et remettre en jeu un type de connaissance qui soit stimulante, qui permette de renouer un contact avec un héritage culturel,

19 Ulf Lundström, « Teacher autonomy in the era of New Public Management », *NordSTEP*, 1, 2015.

20 François Hartog, *Régimes d'historicité*, Paris, Seuil, 2012.

21 Formation générale ou classique (dans un sens proche de la notion de *Bildung*, en allemand).

22 SOU 1992:94, *Skola för bildning*, Stockholm, Statens offentliga utredningar, 1992.

avec le passé. Ce qui peut-être n'est pas *utile* au sens étroit du terme, mais l'est dans une acception plus globale – du point de vue de la constitution d'une identité, d'une place dans le monde. C'est peut-être à travers la notion de « formation de la personnalité », laquelle autrefois a été centrale dans la théorie de la réforme éducative, que l'on peut fournir aux élèves le meilleur outillage pour affronter l'avenir. Ce qui caractérise les élèves qui étaient issus des formations classiques, est justement qu'ils n'y ont pas appris *comment* faire les choses, mais qu'on *peut* le faire, qu'on *doit* le faire : que l'on se doit d'essayer. Mais l'idée de la formation de la personnalité a complètement disparu du débat scolaire. Personne n'ose plus la convoquer, de peur d'être considéré comme un tenant de la *flumskola*, de l'école du « n'importe quoi ».

P. C. / T. W. : À côté de l'utilité, nous avons décelé à travers nos recherches des éléments de continuité entre les différentes phases de la réforme scolaire que nous venons d'aborder. La place de l'individu, par exemple, n'a cessé de s'accroître : le système suédois se caractérise par l'absence d'exams, la liberté de choisir son école et ses disciplines, mais aussi par la liberté des enseignants par rapport aux canons disciplinaires, et des gestionnaires locaux par rapport à l'État. Ce qui semble absent du tableau est peut-être un cadre commun : un rappel de la fonction *sociale* de l'éducation, sa raison d'être pour des sociologues comme Émile Durkheim. Lors de la révision des programmes, en 1991-1994, vous aviez baptisé ce fonds commun « valeurs fondamentales » (*värdegrund*), en l'associant essentiellement aux principes démocratiques. Le mot, depuis lors, a eu du succès : l'énoncé du *värdegrund* trône en tête des programmes scolaires. On voudrait vous demander si ce ciment imaginaire a joué la fonction que vous lui avez attribuée, et si vous estimez qu'il est suffisant pour rendre à l'éducation un sens, du point de vue social ?

U. L. : Dans les programmes de 1994, nous avons défini la notion de *värdegrund* comme un idéal qui devrait œuvrer à *tous* les niveaux d'activité de l'école : la base (*grund*) sur laquelle les acteurs interviennent, non l'objet d'une pédagogie, quelque chose dont il faut *parler*, mais qu'il faut « pratiquer » constamment, selon la notion classique des pédagogies fondées sur l'activité. Par la suite, le concept a été absorbé et dilué dans différents contextes ; avec sa transfiguration pédagogique, sa transformation en un objet de savoir – au point que des universités ouvrent des chaires de *värdegrund* –, son contenu original s'est perdu.

P. C. / T. W. : On voudrait terminer en insistant sur *une* dimension du processus d'individualisation qui semble indissociable, dans la culture éducative suédoise, de la notion de « formation de la personnalité » que vous évoquiez auparavant. Depuis les années 1940, l'importance d'adapter l'enseignement aux conditions locales, à l'horizon d'expériences de l'élève en tant qu'individu, a été un objectif

central des initiatives de réformes. N'y a-t-il pas un risque que cet accent sur un horizon immédiat, perceptible, devienne un frein ? Que l'on finisse par enfermer les élèves dans une prison présentiste, au lieu – pour se référer aux thèses classiques de Hannah Arendt – de s'intercaler entre *leur* monde et *le* monde, qu'ils ne connaissent pas²³ ?

U. L. : Vous avez complètement raison, ce risque est bien présent – nous nous enfermons dans l'ici et maintenant. Il suffit de considérer la prose des rapports d'enquêtes : de 1946 (lorsqu'un poète, comme Stellan Arvidsson, pouvait diriger les travaux) à nos jours, l'horizon intellectuel s'est restreint. La langue est devenue plus aride, mais l'ambition et la perspective chronologique des documents se sont aussi faites plus modestes. Avec le Lärplanskommitté, en 1991, Donald Broady, qui est un écrivain raffiné, Berit Hörnqvist, très attentive à la qualité de l'expression, et moi-même, nous avons cherché à introduire une note, un style différent. C'était l'expression de notre ambition pour l'école.

Propos recueillis
par Piero Colla²⁴ et Tomas Wedin²⁵

23 Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

24 Chercheur associé auprès du centre Maurice-Halbwachs (CNRS-EHESS-ENS) ; professeur de didactique de l'histoire à l'université de Bologne.

25 Doctorant en histoire des idées à l'université de Göteborg.

LECTURE

Éric Eydoux

Le chemin de la trahison.

La Norvège à l'heure de Quisling

Gaïa, 2018

Le 9 avril 1940 au petit matin, les troupes allemandes se lancèrent à l'assaut de la Norvège. Pays neutre depuis toujours, n'entretenant qu'un embryon d'armée, la Norvège n'était nullement préparée à cette agression. En quelques heures, la Wehrmacht occupa villes principales et sites stratégiques du pays. Seul le torpillage d'un croiseur lourd dans le fjord d'Oslo permit au roi et à l'exécutif de quitter la capitale en catastrophe, puis de gagner Londres, où ils formèrent un gouvernement en exil.

À l'origine, l'invasion de la Norvège n'entraîna pas dans les plans d'Hitler. L'idée lui en avait été tardivement soufflée par Vidkun Quisling, le chef du petit parti nazi norvégien. Ne réussissant pas à s'imposer dans les urnes, il avait proposé au Führer de lui ouvrir les portes du royaume en échange de son aide pour instaurer un régime autoritaire allié de l'Allemagne. Pour justifier ce coup de force, Quisling avait principalement fait valoir qu'il fallait empêcher les alliés de couper la « route du fer » qui passait par la Norvège.

En vérité, immédiatement discrédité par cette trahison, le « Förer » ne parvint jamais à s'imposer. Et c'est seulement parce qu'Hitler lui imposa la présence de Josef Terboven, un « Reichskommissar » d'une rare brutalité, que son régime put tenir. Car, très tôt, la population norvégienne fit majoritairement front pour contrer les exigences du nouveau pouvoir. Organisations professionnelles,

associations sportives, enseignants, Église... tous s'engagèrent à leur niveau contre l'ennemi, parfois au prix de leur vie. Ce fut le *holdningskamp*, « le front du refus », forme de résistance passive, prémisses d'une résistance active qui apparaîtra plus tardivement, en 1944.

Éric Eydoux, spécialiste des pays nordiques, est l'auteur d'ouvrages de référence consacrés à l'histoire et à la littérature norvégiennes. Dépassant la simple présentation factuelle chronologique, l'auteur suit le parcours d'un homme d'une rare intelligence, mais psychologiquement instable (la recherche d'après-guerre le jugea atteint de mégalomanie paranoïaque), qui se rêvait en sauveur de la Norvège et restaurateur de sa grandeur passée quand les Norvégiens n'avaient pour lui que mépris. Analysant remarquablement les faits et gestes de Quisling, ses décisions, mais aussi et surtout son état d'esprit, ses doutes et ses contradictions, Éric Eydoux présente un portrait rigoureux et documenté du traître Quisling que ses convictions jamais reniées condamneront à la peine capitale, pourtant abolie en 1902, mais réintroduite dans le droit norvégien en 1941 par le gouvernement en exil soucieux de préparer l'après-guerre. La peinture de Quisling faite par Éric Eydoux apporte un éclairage nouveau au lecteur français.

Premier livre en français consacré à l'occupation de la Norvège, il vient pallier l'absence de documentation. Il offre de plus une synthèse de nombreux travaux tant nordiques qu'étrangers, dont on trouvera les références dans la bibliographie finale, qui propose

à la fois des ouvrages documentaires et des œuvres de fiction. Alliant la rigueur scientifique à l'élégance de l'écriture, *Le chemin de la trahison* est d'une lecture extrêmement plaisante. Sa riche iconographie est issue des archives nationales norvégiennes et du musée de la Résistance à Oslo.

Il est appelé à devenir un document de référence dans la bibliographie francophone sur l'histoire de la Norvège.

Par **Hervé Sévère**

N. F. S. Grundtvig
L'école pour la vie

Textes présentés par Jean-François
Dupeyron, Christophe Miqueu
et France Roy, traduction
et notes de Marc Auchet,
avant-propos d'Ove Korsgaard
Vrin (Philosophie de l'éducation),
2018

Au Danemark, la période 1800-1850, en dépit de la situation désastreuse du pays du point de vue économique et politique (guerres napoléoniennes, incendies, défaites, banqueroute de l'État...) a été nommée l'Âge d'or en raison de l'extraordinaire floraison d'artistes ou d'auteurs qui se sont illustrés alors dans tous les domaines (science, littérature, peinture, musique théâtre...). Dans celui de la pensée, trois noms dominant tous les autres : Søren Kierkegaard (1813-1855), Hans Christian Andersen (1805-1875) et Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). Alors que les deux premiers ont franchi les frontières de leur pays natal, le troisième n'a pas eu cette chance. Pasteur, théologien, historien,

philologue, poète, auteur de cantiques luthériens ou théoricien de l'éducation, son œuvre protéiforme a pourtant marqué durablement la culture de son pays jusqu'à aujourd'hui. Cependant Grundtvig demeure pratiquement inconnu en dehors du Danemark et des pays scandinaves, en France en tout cas.

C'est pourquoi l'anthologie de textes de Grundtvig, coordonnée par Marc Auchet et que viennent d'éditer France Roy, Jean-François Dupeyron et Christophe Miqueu constitue, en soi, un véritable événement qui vient combler partiellement une absence regrettable dans le champ éditorial francophone.

Les textes retenus ont pour dénominateur commun les idées de Grundtvig sur l'école et sur l'éducation. Celles-ci sont inséparables de sa réflexion théologique et s'en déduisent comme leur aboutissement logique. En effet, l'une des grandes idées autour desquelles va se construire son œuvre est celle de la supériorité du verbe sur la chose écrite et, par conséquent, celle de la prééminence de la tradition orale, de la parole vivante qui se transmet d'homme à homme sur l'enseignement livresque et la sèche érudition. Cette supériorité de la transmission par la parole et l'échange implique que soit donnée priorité à l'enseignement oral et vivant et suppose ainsi une nouvelle manière d'enseigner non seulement aux enfants, mais également aux adultes. C'est en suivant jusqu'à ses conséquences extrêmes cet axe de réflexion que Grundtvig en viendra à développer ses propositions pour la création

des hautes écoles populaires auxquelles son nom reste attaché.

L'ouvrage s'ouvre par un avant-propos d'Ove Korsgaard¹ qui situe la vie et l'œuvre de Grundtvig dans leur contexte, présente brièvement les principaux thèmes grundtvigiens dont la connaissance facilitera la lecture des développements ultérieurs et signale l'influence durable de cette pensée en Scandinavie et dans le reste du monde.

De son côté, Marc Auchet attire l'attention sur la difficulté de la traduction de la prose de Grundtvig dont le style poétique est quelquefois alambiqué, la syntaxe complexe, les allusions multiples à des épisodes mal connus chez nous de la mythologie nordique, rendent la lecture de ses textes parfois ardue et expliquent, au moins partiellement, qu'ils aient eu du mal à trouver leur chemin en dehors de leur sphère d'origine.

L'ouvrage proprement dit consiste en une anthologie réunissant six textes de Grundtvig, brièvement présentés chacun par l'un ou l'autre des éditeurs du volume. Bien que la pensée éducative de Grundtvig ne concerne pas principalement l'école élémentaire, celui-ci ne se prive pas, au fil des pages, de dénoncer le caractère mortifère de l'école traditionnelle, avec sa prééminence donnée au latin, à la grammaire et aux mathématiques au détriment de connaissances directement utiles aux enfants. Il a, pour dénoncer cette « école pour la mort » (p. 4), avec cent ans d'avance, des accents que n'aurait pas désavoués un Célestin Freinet, chez

nous : « Si [...] nous voulons inculquer aux enfants l'ordre, le calme, la réflexion et la sagesse de la vieillesse, nous ne faisons que leur inculquer la mort de l'âme et du corps qui provient de la faiblesse de la vieillesse. Chez un grand nombre d'entre eux, nous ne faisons qu'anéantir toute force vitale, si bien qu'ils s'estompent comme des ombres, alors qu'ils ne sont encore que des adolescents, et le travail que nous faisons en eux tous détruit la nature humaine en s'opposant à ses lois. » (p. 41)

Le texte *La patrie et la langue maternelle*, présenté par France Roy, fait partie d'un ensemble plus vaste que Grundtvig avait intitulé *Le trèfle à quatre feuille danois*. L'écrivain y exprime son amour d'un Danemark symbolisé poétiquement sous la forme d'un trèfle dont chaque feuille représente le roi, le peuple, la patrie et la langue maternelle. « J'ai encore dans la bouche le goût empoisonné du latin », écrit-il, c'est pourquoi il mise, au contraire, sur la langue maternelle, le danois, seule capable de faire naître une culture partagée, conforme à l'esprit du peuple et à ses besoins.

Dans le texte intitulé *L'éducation pour l'État* (1834), Grundtvig développe, entre autres, cette idée révolutionnaire pour l'époque selon laquelle l'éducation doit s'étendre à la vie tout entière et concerner tous les cercles de la société « depuis les gens du commun jusqu'aux plus érudits » (p. 102). Il est intéressant de voir cette idée, pour nous relativement récente, d'éducation permanente, apparaître dès 1834 sous

1 Ove Korsgaard, professeur émérite à l'université d'Aarhus, est l'un des spécialistes danois de la pensée de Grundtvig. On peut lire de lui, en anglais *N.F.S. Grundtvig. As a Political Thinker*, Copenhague, Djøf, 2014.

la plume de Grundtvig. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la Communauté européenne a choisi de donner le nom de Grundtvig à son programme éducatif relatif à l'éducation des adultes tout au long de la vie (*Life long learning*), reconnaissance tardive mais bienvenue de la vision prophétique du penseur danois.

D'un texte à l'autre, Grundtvig développe, sous des formes variées, ce qu'il entend par ces « hautes écoles populaires » (*folkehøjskoler*) dont il souhaite la création et la généralisation dans tout le pays. L'un des plus explicites est celui intitulé *Idée d'une haute école royale danoise*. Sachant le roi Christian VIII favorable à ses idées pédagogiques, Grundtvig profite de son accession au trône pour lui adresser une longue missive dans laquelle il développe et détaille ce qu'il entend par « haute école populaire » et son désir de voir l'ancienne académie de Sorø être transformée en ce sens. On sait que la mort prématurée du roi ne permit pas l'aboutissement de ce projet. Mais les idées de Grundtvig à ce sujet connurent une diffusion rapide dans tout le pays comme en Suède ou en Finlande, et de nombreuses écoles virent bientôt le jour dont on peut dire que Grundtvig en fut le père spirituel et l'instigateur, fût-ce de façon indirecte.

Dans ce long texte, Grundtvig ironise une fois de plus sur « les érudits qui croient encore que la grammaire latine est la pierre philosophale et que la composition latine permet d'être inscrit dans le livre des êtres pensants » (p. 132). « J'ai la conviction absolue, et, j'ose dire, bien fondée, que toute cette science pour collégiens byzantine et

tout ce système chinois d'examens sont d'une part tellement vides et d'autre part tellement peu naturels et extravagants que ce sera un triomphe pour l'esprit humain, un gain et une joie pour tous les âges si tout cela tombe dans l'oubli chez nous » (p. 132-133). À l'inverse, une haute école populaire devrait être, selon lui, « un établissement d'enseignement par lequel le peuple s'éveillerait et prendrait petit à petit conscience de lui-même, et où les dirigeants apprendraient autant de la jeunesse que celle-ci apprendrait d'eux, un échange vivant et un enseignement réciproque grâce auquel un pont serait jeté au-dessus de l'abîme béant que la hiérarchie, l'aristocratie, le latin et l'honnête ambition ont creusé entre, d'une part, presque tout le peuple, et, d'autre part, ses dirigeants et enseignants... » (p. 138). Il s'agirait évidemment d'une école sans examens, car « ce qu'on apprend à cause d'un examen ou d'un gagne-pain, on se hâte évidemment de l'oublier une fois l'examen passé et le gagne-pain obtenu » (p. 147). Parmi les matières d'enseignement l'histoire et la poésie, la connaissance du patrimoine auraient naturellement ici une place privilégiée.

Cette promotion de l'enseignement oral avait aussi une dimension politique. Grundtvig s'est toujours montré méfiant à l'égard de l'émergence des tendances démocratiques et il est resté attaché aux valeurs d'une monarchie absolue éclairée, mais il n'était pas insensible aux aspirations profondes qui travaillaient le Danemark et toute l'Europe à cette époque. C'est pourquoi il voyait aussi dans l'enseignement oral qu'il préconisait un moyen offert à

chacun de maîtriser progressivement sa parole et son expression y compris dans les conseils du peuple prévus dans le cadre des assemblées provinciales consultatives créées par Frederik VI et dans lesquels commençaient à s'exprimer au grand jour les aspirations démocratiques et le désir de plus en plus pressant d'une Constitution.

Le livre s'achève par deux « contributions annexes » importantes et qui constituent d'excellentes synthèses des idées de Grundtvig sur l'éducation et des questions soulevées par son œuvre. Dans la première, *N. F. S. Grundtvig. Un éducateur pour la vie*, Jean-François Dupeyron s'attache d'abord à une comparaison des écoles danoise et française actuelles. Il y décrit l'opposition entre la rigidité, l'élitisme et le primat de la notation qui sont ceux de l'école en France et l'ambiance générale de l'école danoise dans laquelle le souci principal est « d'aider l'enfant à se familiariser avec la vie en collectivité et à s'épanouir dans cet ensemble culturel, politique et social que constitue la démocratie danoise » (p. 208). L'auteur présente ensuite deux structures originales du système éducatif danois actuel : l'*efterskole* et la *folkehøjskole*. La première dont le nom signifie « l'école d'après » désigne un établissement facultatif que peuvent fréquenter les enfants qui ont achevé leur scolarité primaire avant d'entrer dans le secondaire ou les études professionnelles. La vie en internat y favorise l'apprentissage de la vie démocratique plutôt que la compétition scolaire per-

manente. Une ou deux années passées dans un établissement de ce type permettent, en outre, aux élèves une découverte des études ou des apprentissages vers lesquels ils pourraient ensuite s'orienter. La *folkehøjskole* (ou haute école populaire), quant à elle, est un dispositif directement inspiré par les idées de Grundtvig. Sans notation, sans délivrance de diplômes, sans *scolastique* (un mot familier à Célestin Freinet), les *folkehøjskoler* se veulent des sortes « d'universités pour le peuple ». Ouvertes à tous, gratuitement, elles constituent une possibilité offerte, à chacun, tout au long de sa vie, d'une formation permanente d'adultes dans les domaines de son choix. Ce dispositif original dont le modèle est directement inspiré des idées de Grundtvig s'est répandu également dans d'autres pays scandinaves même si les acteurs actuels du système ignorent ou ont oublié son origine².

La seconde « contribution annexe » due à Christophe Miqueu, intitulée *L'école du peuple*, s'attache, par un examen attentif des textes, à comparer l'école du peuple selon Grundtvig avec les fondements de l'école républicaine en France. Cette analyse fait apparaître les convergences, mais surtout les divergences de ces deux approches philosophiques de l'éducation : primat du rationnel et recherche de l'émancipation intellectuelle d'un côté, enracinement dans la culture danoise de l'autre ; priorité à l'égalité d'éducation pour l'école républicaine, privilège accordé à la liberté que donne l'éducation

2 En Suède par exemple. Voir Georges Ueberschlag, *La folkhögskola. Étude de l'évolution historique, idéologique et pédagogique des écoles supérieures d'adultes en Suède, 1868-1945*, Atelier de reproduction des thèses, Université Lille III [diffusion Librairie Honoré Champion], 1981, 2 vol.

entendue d'abord comme partage d'une culture populaire commune enracinée dans le patrimoine culturel nordique, pour l'école danoise. Même sur la question de l'exclusion de la religion de la sphère scolaire, l'apparente convergence des points de vue est trompeuse et répond à des préoccupations différentes. Analysant le dernier texte de Grundtvig retenu dans cette anthologie intitulé *La foi est-elle vraiment une matière scolaire ?*, Christophe Miqueu souligne avec pertinence les différences irréductibles entre la laïcité à la française et l'exclusion du religieux de la sphère scolaire par Grundtvig, les deux écoles obéissant ici à des préoccupations diamétralement opposées. Pour l'école républicaine il s'agissait en effet avant tout de protéger les enfants de l'emprise d'un catholicisme jugé envahissant, alors que pour Grundtvig, le refus de l'enseignement religieux à l'école était motivé, au contraire, par sa volonté de défendre un enseignement chrétien authentique menacé, selon lui, par des maîtres sans foi véritable ou trop sensibles aux séductions du rationalisme hérité des Lumières et dont l'influence sur les élèves risquait de les conduire vers l'incrédulité.

Il est impossible de passer en revue, en quelques pages, l'ensemble des pro-

blèmes abordés par ces textes de Grundtvig que les auteurs ont eu le mérite de tirer de l'oubli et de porter enfin à la connaissance du public francophone. Certes, il ne s'agit ici que de textes où s'expriment les idées philosophiques de Grundtvig sur l'éducation, mais les différentes présentations qui en sont données, les notes et les deux « contributions annexes » sur lesquelles se referme le livre aident efficacement à démêler les fils d'une pensée novatrice, mais parfois obscure en raison de son style poétique et allusif, de ses redondances et qui procède souvent davantage par fulgurations et intuitions que par le recours à l'argumentation rationnelle. Il faut donc savoir gré aux auteurs de cette tentative sans précédent (ou presque)³ en langue française pour faire connaître au public francophone l'un des aspects les plus marquants de la pensée de Grundtvig. Il reste évidemment à souhaiter que d'autres études voient bientôt le jour pour révéler les différents aspects de cette œuvre singulière et provocante dont l'apparente dispersion entre des champs hétérogènes trouve au contraire son unité et sa cohérence dans son enracinement théologique original.

Par Michel Forget

3 Sur les conceptions éducatives de Grundtvig et la question des hautes études populaires, l'étude fondamentale reste évidemment la thèse d'Erica Simon, *Réveil national et culture populaire en Scandinavie*, citée en bibliographie. Qui voudrait approfondir sa connaissance de la vie de Grundtvig et des divers aspects des sa pensée pourra se reporter aux publications mentionnées dans les notes et la bibliographie. On pourra y ajouter le seul livre sur Grundtvig jamais publié en France (à ma connaissance) : Hal Koch, *Grundtvig, barde et animateur du peuple danois*, trad. de M. Metzger, Genève, Labor, s. d. En anglais, on pourra se reporter en particulier aux deux ouvrages suivants : S. A. J. Bradly, *N.F.S. Grundtvig, A Life Recalled. An Anthology of Biographical Source-Texts*, Aarhus, Aarhus University Press, 2008 ; et A. M. Allchin, *N.F.S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work*, Aarhus, Aarhus University Press, 1997. Signalons enfin, dans le champ théologique, deux timides apparitions du nom de Grundtvig en France : Eduard Lehmann, « Deux réformateurs du protestantisme danois. Kierkegaard et Grundtvig », *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, XI, 1931, p. 499-505 et Vagn Hansen, « La conception ecclésiologique de Grundtvig », *Dieu vivant*, n° 35, 1953, p. 143-146.

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

Le comité de rédaction de la revue est ouvert à toute proposition d'article à caractère scientifique et portant sur les pays nordiques à l'époque contemporaine. Les articles peuvent aussi bien relever des champs disciplinaires littéraires que des sciences humaines et sociales. Les articles reçus sont soumis à un comité de lecture qui évalue la qualité scientifique des contributions envoyées. Après avis du comité de lecture, la rédaction communique sa réponse dans les plus brefs délais possibles. Par ailleurs, elle est susceptible de demander aux auteurs des modifications ou des précisions.

Les auteurs sont priés de respecter les lignes directrices suivantes quand ils préparent leurs manuscrits :

- Les articles ne doivent pas dépasser 40 000 signes (notes et espaces comprises) ;
- Deux résumés, l'un en français, d'une dizaine de lignes maximum et un autre en anglais, de la même importance, doivent être fournis avec le manuscrit, accompagnés de la qualité et des dernières publications de l'auteur ;
- Modèle de référence bibliographique :
Claude Hagège, *Halte à la mort des langues*, Paris, O. Jacob, 2002.
Jean-François Battail, « Peut-on parler d'unité du monde nordique ? », *Nordiques*, n° 1, janvier 2013, p. 33-48.

Les auteurs feront parvenir leur article par Internet à l'adresse suivante : nordiques@caenlamer.fr en format MS Word (.doc ou .rtf). L'envoi d'une contribution implique l'acceptation par l'auteur des conditions de la publication dans la revue et en ligne. Dans l'un et l'autre cas, il n'est pas prévu de verser des droits d'auteur.

Pour plus d'informations, également sur les thèmes à venir, voir <http://revue-nordiques.com/fr/>

APPEL À CONTRIBUTION POUR LE NUMÉRO 38 DE *NORDIQUES*

Les pays nordiques face aux migrations

Bien que suivant des voies d'accueil et d'intégration différentes, les États nordiques ont souvent été associés à une tradition d'asile et de tolérance, en particulier la Suède. Dans un contexte d'augmentation notable des flux migratoires (les demandes d'asile ont été multipliées par neuf au Danemark depuis 2008 et la Suède, en proportion de sa population, est le pays qui a accueilli le plus de migrants en Europe), de montée des populismes et des partis nationalistes, de mutation des offres politiques traditionnelles et de recomposition, depuis plusieurs décennies déjà, de l'État providence, le prétendu « modèle nordique » semble avoir été mis à rude épreuve. On a pointé du doigt la fermeture des frontières impactant la région de l'Øresund, le durcissement de la législation migratoire, notamment danoise, ou les campagnes de dissuasion menées dans les pays de départ par le Danemark et la Norvège. La vieille solidarité nordique paraît affectée à l'échelle régionale, alors qu'à l'échelle nationale, la montée d'un « chauvinisme social » est souvent évoquée. Pour reprendre les mots de la philosophe Malene Trock Hempler à propos de la société danoise, la confiance est de plus en plus concurrencée par une « confidentialité feutrée de l'entre soi ».

Avec l'augmentation des migrations, les États nordiques sont confrontés en réalité à un ensemble de dilemmes qui les distinguent au moins partiellement des autres pays européens. Le premier oppose la sécurisation de la communauté à son élargissement. Les sociétés nordiques sont très fortement structurées autour de communautés multiscalaires. L'égalitarisme, la réciprocité, la recherche du consensus en sont quelques ciments. Ces fondations positives peuvent cependant montrer une face moins reluisante quand il s'agit d'influences extérieures pouvant être vécues comme une intrusion ou une perturbation de normes établies. Le second dilemme, particulièrement présent en Suède, provient d'une tension entre un humanisme quasiment messianique (incarné par la remise des prix Nobel ou une importante politique d'aide au développement), une longue tradition d'accueil – y compris de main-d'œuvre étrangère – et un durcissement plus récent de la politique à l'égard des réfugiés. Un hiatus apparaît enfin entre un durcissement des politiques publiques, notamment au niveau national, une mobilisation des mouvements nationalistes et des initiatives innovantes menées par les collectivités locales et la société civile. Ce fossé est à l'origine d'un troisième dilemme : considérer les migrations comme un possible danger ou les ériger en ressources humaines et spatiales ? L'immigration peut en effet être à l'origine de réponses innovantes, non dénuées d'effets contradictoires, à des défis de taille comme la redynamisation de régions marginalisées et le déclin démographique.

Les migrations ne sont pas nouvelles au sein de l'espace nordique, mais leur représentation a changé en raison d'une plus grande ethnicisation et communautarisation du discours. Une prise en compte du temps long est donc nécessaire tout comme un croisement discours/pratiques afin d'appréhender la dynamique de manière holistique.

Dans le cadre de ce numéro, plusieurs thématiques (non exclusives) pourront être abordées par les auteurs :

- la perception et l'évolution des migrations pouvant être décryptées à travers des analyses historiques, géographiques, sociologiques, politiques, littéraires, cinématographiques ; les représentations de leur société d'accueil par les migrants eux-mêmes ;
- l'évolution des politiques publiques liées aux flux migratoires à toutes les échelles (nationale, régionale, locale) à court ou à long terme ;
- la conséquence de la fermeture des frontières sur les projets transfrontaliers et transnationaux ;
- les coopérations/tensions entre pays nordiques et au sein de l'espace baltique (y compris en lien avec l'Union européenne) autour de la gestion des migrations ;
- les innovations émanant de politiques d'intégration et d'accueil approchées sous un angle critique ;
- le rejet de l'immigration ou les mobilisations nationalistes visant à limiter son impact ;
- les migrations comme ressources dans le cadre de projets publics ou privés.

Les propositions de contribution à ce dossier thématique devront être envoyées avant le 15 février 2019 à nicolas.escach@sciencespo-rennes.fr. Les articles devront être remis avant le 1^{er} juin 2019. Des propositions hors dossier (varia et notes de lecture) peuvent aussi être examinées.

Nordiques n°36

Bon de commande

Je soussigné(e)

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code Postal :

Commune :

Commande 1 exemplaire du n° 36 de *Nordiques* soit **19 €**

à régler par chèque à l'ordre de : *Association Norden*

et à envoyer à : Revue *Nordiques*

Bibliothèque de Caen

15, quai François Mitterrand, 14053 Caen Cedex

Bon de commande

Nordiques

Bulletin d'abonnement

Je soussigné(e)

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code Postal :

Commune :

- souscris un abonnement pour un an à partir du numéro 36 (2 numéros), soit un total de 38 €
- souscris un abonnement pour deux ans à partir du numéro 36 (4 numéros), soit un total de 75 €

à régler par chèque à l'ordre de : *Association Norden*
et à envoyer à : *Revue Nordiques*
Bibliothèque de Caen
15, quai François Mitterrand, 14053 Caen Cedex

Nordiques

La revue *Nordiques* est publiée conjointement par l'association Norden et la bibliothèque de Caen.

La bibliothèque de Caen. Disposant déjà d'un fonds nordique d'une exceptionnelle importance, comptant de nombreuses publications à son actif et fortement impliquée dans la vie culturelle normande, la bibliothèque de Caen est un acteur incontournable des relations entre la France et les pays du Nord. Aussi, ayant engagé son établissement dans un projet de nouvelle bibliothèque, sa directrice, Noëlla du Plessis, conservateur d'État, a-t-elle été amenée à constituer un « Pôle de littérature et culture nordiques en langue française », où la revue *Nordiques* se voit tout naturellement accorder une place de choix. Maintenant directeur de la bibliothèque de Caen, M. Olivier Tacheau lui succède aussi comme codirecteur de publication de la revue.

L'association Norden a pour objet de prendre ou favoriser toute initiative propre à développer les relations franco-nordiques notamment dans le domaine culturel. Président : Éric Eydoux, maître de conférences honoraire à l'université de Caen Normandie, ancien conseiller culturel près l'ambassade de France à Oslo, cofondateur de l'Office franco-norvégien de l'université de Caen Normandie et du festival Les Boréales de Normandie.

Vice-présidente : Annelie Jarl Ireman, maître de conférences à l'université de Caen Normandie, directrice de l'Office franco-norvégien d'échanges et de coopération (OFNEC), rédactrice en chef de *Nordiques*.

Secrétaire : Marc Minkine, professeur retraité, cofondateur du centre de ressources Braille/malvoyants.

Trésorière : Laurence Rogations, doctorante en études nordiques à l'université Paris-Sorbonne (Paris IV).

Chargés de mission : Rea Peltola, maître de conférences, université de Caen Normandie ; Hervé Sévère, bibliothécaire, université de Caen Normandie.

Association Norden, 14, impasse André Chapron, 14000 Caen.

Nordiques
Revue biannuelle
n° 36 - Automne 2018

ISSN : 1761-7677
ISBN : 979-1-0959140-2-0
Dépôt légal : no 2015

Composition : Hervé Chéri
Correction : Solenne Louis

Impression : CAEN REPRO
8, rue Ferdinand-Buisson - Parc Athéna
14280 Saint-Contest

*Les articles signés expriment la seule opinion de l'auteur
et ne sauraient engager la responsabilité de la revue.*

*Les articles insérés restent la propriété de la revue et toute reproduction ou
traduction, même partielle, nécessite au préalable l'autorisation de la Direction.*