Nordiques

36 | 2018

Réformer l'éducation en Europe du Nord

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

Piero Colla

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/nordiques/492>

DOI : 10.4000/nordiques.492

ISSN : 2777-8479

Éditeur :

Association Norden, Bibliothèque de Caen la mer

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

Pagination : 10-26

ISBN : 9791095914020

ISSN : 1761-7677

Référence électronique

Piero Colla, « La quête d'un ethos *suédois* : un invariant dans la réforme des curricula ? », *Nordiques* [En ligne], 36 | 2018, mis en ligne le 31 octobre 2020, consulté le 13 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/nordiques/492> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nordiques.492>

Nordiques

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 », *Lychnos*, 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 Ottavii, *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 thématisé *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 *lärarhögskola* de Stockholm.

14 Lors du lancement de l'appareil d'enquête, seuls les communistes avaient plaidé pour un tronc 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, *Samhällsorientering 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, *Samhällsorientering*, *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 skolkommission (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 *samhällskunskap* (« 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 *samhällskunskap* 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 *skolkommission* (SOU 1948:27, p. 7). Voir Tomas Englund, *Samhällsorientering*, 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, *Samhällskunskap 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, *Samhällsorientering*, 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 *Svenska krusbär*, 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 Tingstén, *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 intransigente 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 familiers. 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.