

L'école et ses héritages

Education and its legacies

La escuela y su pasado

Françoise Martin-Van der Haegen



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/739>

DOI : 10.4000/ries.739

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 61-67

ISBN : 978-2-8542-0577-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Françoise Martin-Van der Haegen, « L'école et ses héritages », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 52 | décembre 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 21 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/739> ; DOI : 10.4000/ries.739

L'école et ses héritages

Françoise Martin-Van der Haegen

QUELQUES PRÉCAUTIONS DE MÉTHODE

Ce texte a été écrit à partir des interventions présentées au colloque organisé en mars 2009 par la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* « Un seul monde, une seule école ? » dans l'atelier intitulé « L'école et ses héritages. Les résistances aux évolutions ». Il correspond à ma lecture des différentes interventions. Je voudrais, en préalable, insister sur deux points : le premier est que chaque intervention porte la marque de son auteur et qu'il s'agit donc du point de vue des différents intervenants. Ce n'est pas coquetterie que de le rappeler, mais plutôt nécessité méthodologique. Il est certain que l'analyse faite par nos collègues, et qu'on peut retrouver sur le site du CIEP¹, serait contestée par d'autres, argumentation à l'appui. C'est donc bien à partir des analyses données à l'occasion de ce colloque que je propose la lecture ci-dessous. Le deuxième point, c'est que toute mise en discours est tributaire de l'environnement dans lequel elle est faite. Le vocabulaire peut bien être commun pour désigner les organisations et les systèmes éducatifs nationaux, il n'en reste pas moins que chaque pays lui donne sa marque particulière et intègre les modèles dans son histoire propre, dans les valeurs qui construisent son système social, dans l'idéologie professionnelle de ses acteurs. « L'héritage » du pays imprime sa marque en premier lieu dans les mots, ceux qu'on utilise et ceux qu'on entend, ainsi, dans un pays depuis longtemps centralisé comme la France, le centralisme de l'organisation ne peut renvoyer aux mêmes réalités que dans des pays qui peinent à se constituer. Le discours dans les différents pays présente des points communs sans que les systèmes soient pour autant harmonisés !

Tous se posent cependant des questions apparemment similaires : quel rôle donner à l'État central dans l'organisation scolaire, quelles articulations trouver entre centralisation et décentralisation, quelle régulation mettre en place dans le système et dans son financement, quelles relations organiser entre les usagers et les acteurs de l'école, quelles formations des enseignants et des cadres mettre en place ? Pour réfléchir à la façon dont ces questions s'intègrent dans le contrat social implicite et explicite que chaque société établit avec son système éducatif, le choix a été fait de s'arrêter sur le cas de pays marqués par un

1. Voir : <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php/>.

changement fort et brutal de régime : le Portugal, qui a connu, le 25 avril 1974 ce qu'on a retenu sous le nom de « la révolution des œillets », passage brutal d'un état de dictature à un bouillonnement créatif de plusieurs mois, la Hongrie, sortie du système soviétique pour entrer dans la logique néolibérale sans autre préparation, le Cameroun, qui a vécu une succession de systèmes différents en fonction des époques : époque coloniale, époque de l'indépendance, époque actuelle.

À l'occasion de ces bouleversements brutaux imposés par l'Histoire, on essaiera de voir comment des changements décrétés et imposés aux acteurs ainsi qu'usagers des systèmes s'appliquent et se mettent en œuvre réellement. Quelles sont les conditions qui entraînent ou empêchent les évolutions ?

On peut d'abord s'interroger sur l'exercice du contrôle de l'État central. À cet égard, le cas du Japon est particulier, à l'inverse des pays que nous venons d'évoquer, il s'est inscrit dans une stabilité politique favorable à une organisation durable de réforme ; il a pu dès lors développer une logique de réforme continue qui a évolué, avec les équipes gouvernementales successives, vers la mise en place d'une logique libérale l'engageant, en 1984, sur la voie de la déréglementation pour donner de plus en plus d'autonomie aux établissements scolaires et universitaires.

À ce stade de la réflexion, l'analyse comparée que Denis Meuret a faite des fondements philosophiques et politiques des deux systèmes éducatifs de la France et des États-Unis peut être éclairante. L'hypothèse avancée par le sociologue est que le modèle politique français de référence induit des logiques d'actions qui, après avoir permis des résultats importants pendant des décennies, gêne actuellement l'évolution nécessaire à son développement. Le modèle des États-Unis, au contraire, semble laisser une marge d'adaptation plus grande aux évolutions. C'est dans les racines philosophiques et politiques des systèmes scolaires que se nichent les freins qui bloquent et, à l'opposé, les gisements qui peuvent encore nourrir les différents essais pour sortir les systèmes d'éducation de la panne qu'ils connaissent.

RÉSISTANCES AUX ÉVOLUTIONS ET POSSIBILITÉS D'OUVERTURES

Sans avoir l'ambition de trouver des modèles aux conditions du changement, au moins pouvons-nous essayer de dégager quelques traits facilitateurs.

Au Portugal, une organisation qui augmente les problèmes

« La révolution des œillets » a fait passer le pays brutalement d'un régime dictatorial à un état de créativité foisonnante qui a inventé de nouvelles formes de contrôle social par le peuple et expérimenté de nouvelles formes scolaires.

À la suite de cette période bouillonnante ont suivi des années de luttes politiques. Les innovations scolaires sont alors restées marginales et le pays a dû se soumettre aux recommandations politiques européennes en matière d'éducation. Les défis de la mise en place d'une école de masse ont entraîné alors le pays dans l'organisation d'un système très lourd qui devient contre-productif. Loin des inventivités de l'année « révolutionnaire » (1974-1975), un système a été instauré qui, par lui-même, crée des problèmes : installé pour trouver des solutions à l'analphabétisme, il devient source de difficultés et de complexité en catégorisant, entre autres, les populations à traiter : les enfants mal intégrés dans le système mis en place sont ainsi dits « anormaux », on cherche à déceler leurs « besoins spécifiques ».

Le système devient contre-productif et doit lutter contre l'exclusion sociale alors qu'il a été organisé pour promouvoir l'égalité des chances. Ce déplacement significatif des objectifs de l'école s'inscrit dans une course aux diplômes tout à la fois nécessaires et insuffisants pour trouver un emploi.

Le riche héritage que le régime suivant la « révolution des œillets » a négligé prouve pourtant, aux dires de Rui Canario, que le changement est possible et que la notion de « résistance à l'innovation » n'est qu'une formule utilisée pour cacher l'échec des grandes réformes. Cet héritage subsiste comme une forme d'espoir dans un futur possible.

En Hongrie, des changements discontinus et brutaux

L'histoire du système scolaire hongrois au XX^e siècle est marquée par une accumulation de discontinuités qui rendent difficiles la recherche du maintien de quelque autre tradition que ces changements de cap rapides. C'est vrai pour la structure scolaire et l'organisation des filières dans les écoles et les lycées, c'est vrai pour les contenus d'enseignement et les programmes, c'est vrai aussi pour les prises de décisions générales comme la régulation des redoublements ou l'introduction de l'assurance-qualité. La réduction du tronc commun à quatre ans, puis son allongement à huit ans, puis l'introduction de filières longues délaissées pendant la période soviétique se sont faites sans débat ni préparation et sans tenir compte des avis de la recherche en éducation qui a alerté, par exemple, sur le risque de sélection précoce au moment où les filières ont été réintroduites. Le pays a connu, de fait, une alternance de mouvements de balancier au gré des courants politiques dominants plus ou moins libéraux et de l'influence de courants néolibéraux extérieurs (l'influence du thatchérisme, par exemple, et du *Core Curriculum* lancé en 1988 au Royaume-Uni a introduit un mode de régulation moins contraignant pour les écoles).

Selon Ivan Bajomi, un déficit de fonctionnement démocratique concernant l'école explique en partie la rapidité des débats lancés à son sujet, puisque les décisions concernant le système scolaire ne sont pas soumises à la majorité

qualifiée. Les prises de décision sont seulement soumises au petit groupe de politiques dirigeants et les associations des professionnels, par exemple, maintenant autorisées, ne sont consultées qu'en fin de processus, une fois la décision prise. Dans ces conditions, le débat est difficile. De la même façon, les axes de recherche et aides diverses accordées aux chercheurs sont choisis par les seuls décideurs du ministère, sans consultations des partenaires.

Les décisions allant dans un sens puis dans un autre deviennent difficiles à mettre en œuvre. Un changement durable est, dès lors, impossible à développer.

Au Cameroun, l'école pour constituer le pays et lutter contre la crise

Le cas du Cameroun met en évidence le type de lien qui unit un pays à son école. Les enjeux de la mise en place de l'école ont, en effet, évolué au cours des décennies : outil politique dans les mains des pays européens au temps de la colonisation, l'école a été très liée à la constitution du pays pendant la période de l'indépendance, jusqu'à être maintenant facteur essentiel de lutte contre la crise économique à l'heure de la mondialisation.

De ses origines à son indépendance, le Cameroun a accumulé les systèmes éducatifs des pays européens qui exerçaient leur tutelle sur lui. L'école, instrument privilégié du projet colonial, a connu, faute d'administration locale forte, une succession et une accumulation des systèmes britanniques et français.

Au moment de l'indépendance, dans les années 1960, le Cameroun, conscient de l'importance de l'école pour la construction de son identité, n'a pas élaboré de nouveau système mais conservé les deux systèmes français et britannique, ainsi que les deux langues. Le bilinguisme est préservé, nous dit Pierre Marie Njiale, alors que les langues locales sont absentes des programmes officiels. De la même façon, les réalités locales ne sont pas prédominantes dans l'organisation scolaire : ainsi, le rythme de l'année scolaire, les noms des examens sont conservés en l'état, perpétuant même une situation qui a parfois disparu en France ou en Angleterre, comme l'examen probatoire pour passer en classe terminale, supprimé en France mais toujours présent au Cameroun. L'État, conscient de l'enjeu que représente l'école pour la construction du pays, garde la main sur son organisation et son administration.

Il a fallu attendre les années 1980-1990 pour que l'évolution s'impose. La crise économique, politique et sociétale que connut alors le Cameroun le conduisit à s'inscrire dans le Programme d'ajustement structurel (PAS) imposé par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. Apparaissent alors clairement des questions prioritaires qui deviennent des enjeux forts pour le système scolaire du pays : scolarisation de tous, gratuite et obligatoire, scolarisation des filles, développement de l'éducation préscolaire...

« L'école au Cameroun n'est pas encore l'école camerounaise » assure Pierre Marie Njiale, pour la construire, il faut un pilotage et une gouvernance efficaces.

Au Japon, un cadrage politique qui permet l'évolution du système

La loi votée en 1947 a orienté l'action de tous vers quelques objectifs affichés et a mis en place un système centralisé. Après une période « de réforme éducative dans une croissance économique stable », la mise en place du « Conseil national de la réforme de l'éducation », en 1984, a engagé le pays vers une réforme de fond qui a peu à peu introduit une logique néolibérale dans le système, jusqu'à la loi de 2006 qui révisé la loi de 1947, y introduisant des valeurs nouvelles (égalité hommes-femmes, respect de l'environnement...), ainsi que des objectifs nouvellement apparus dans le paysage éducatif mondial (apprentissage tout au long de la vie, éducation pour les handicapés...).

À la rigidité centralisatrice, les années 1980 ont fait suivre la recherche d'une diversification de la formation et d'une décentralisation administrative. On a vu alors apparaître, souligne Jun Oba, des mesures facilitant la diversification des programmes, par exemple en introduisant dans au moins un établissement par circonscription une filière « d'apprentissage intégré » ; en 2001, les règles cadrant l'organisation des classes ont été abolies, permettant ainsi des regroupements d'élèves en groupes différents. De la même façon, un assouplissement du regard de l'État sur les départements et du département sur les communes a permis en 1999 le développement de l'autonomie des établissements.

Peu à peu a été mise en place, de 2001 à 2006, une orientation néolibérale qui a permis, dès 2004, l'autonomie des universités et l'ouverture d'écoles à but lucratif, notamment pour la formation à distance. On étudie même la possibilité d'utiliser des bons scolaires, selon le système de *vouchers* voulu par Milton Friedman.

Il semble qu'il y ait ces derniers temps un retour du contrôle de l'État. Quoiqu'il en soit, le cas japonais donne l'exemple d'un système qui permet l'évolution sur le long terme, en jouant sur ses niveaux de gouvernance.

Ainsi, un affichage politique clair et une organisation administrative précise et capable d'évoluer jouent un rôle important dans la possibilité de réformes, soit en les favorisant par un jeu sur les niveaux de gouvernance, comme au Japon soit en les figeant, imposant un changement venu de l'État central comme au Portugal ou en Hongrie.

La crise du modèle français d'éducation

Denis Meuret introduit une autre variable dans la recherche des facilitateurs de réforme. S'interrogeant sur les modèles idéologiques qui marquent l'identité professionnelle des acteurs, il définit comme « modèle politique

d'éducation » un « récit » qui articule la fonction et le fonctionnement du système éducatif au discours général du gouvernement du pays. Ce discours est ancré dans des références philosophiques qui nourrissent l'idéologie des acteurs de l'école. Le sociologue fait l'hypothèse que l'ancrage philosophique du système américain, qui fait référence à Dewey, est plus susceptible de répondre aux problèmes posés à la société actuelle que la référence française à Durkheim.

Pour construire l'école de masse, Dewey s'appuie sur la multiplicité des expériences susceptibles d'enrichir les compétences des élèves, dans la perspective de construire et de renforcer la démocratie. Durkheim, lui, veut former des citoyens capables de consolider la République en sortant de l'ignorance. Le modèle français républicain contrôlé par l'État a été performant pendant toute une époque mais ne sait pas répondre aux nouvelles conditions et enjeux de la société actuelle. L'école « sanctuaire », fermée aux influences du monde extérieur, ne sait pas s'adapter à la demande des usagers porteurs d'exigences jugées pernicieuses par les professionnels de l'éducation. Ces mêmes professionnels acceptent mal que l'école puisse être comptable de son action devant la société, alors que leur objectif est de sortir les enfants des limbes de l'ignorance.

Il s'en suit un certain nombre de fonctionnements des acteurs qui empêchent toute évolution générale du système : refus d'accepter en public des idées qu'on met en pratique pour soi (assouplissement de la carte scolaire, salaire au mérite alors qu'on accepte des accommodements personnels, etc.). C'est aussi la revendication du modèle scolaire mythique des années 1950, bien qu'on sache qu'il soit révolu... C'est encore le refus de reconnaître l'intérêt des propositions gouvernementales, aussi intéressantes soient-elles.

Le modèle de l'école républicaine à la française serait donc entré dans une phase qui serait un frein à toute évolution. Il faut interroger les fondements philosophiques qui en sont les garants pour relancer le débat sur l'école d'aujourd'hui interpellée par les exigences du monde contemporain.

HÉRITAGES, NOSTALGIES ET CHANGEMENT

Le débat public nécessaire pour qu'un pays définisse le contrat qu'il passe avec son école ne s'improvise pas. Partant d'un constat, il définit des objectifs à atteindre en fonction de résultats attendus par la société dans laquelle il se tient. On a parfois peur d'établir le constat initial : ou bien on n'entend que le constat des technocrates ou bien on n'écoute que celui des experts... Le constat qu'une société fait de son système éducatif doit pourtant être l'affaire de tous, et la voix de ceux qui représentent l'héritage et la résistance aux évolutions doit aussi être entendue et analysée. Il ne s'agit pas de laisser la part belle aux fausses évidences, il ne s'agit pas de laisser tout dire sans rien démontrer, il s'agit de mettre en place les conditions du changement par la mobilisation de toutes les forces actives, par

la prise en compte des perceptions différentes des diverses parties prenantes. La manière dont les choix politiques sont faits, dont le management de la prise de décision est mené comptent pour beaucoup dans la réussite du changement.

Pour lancer une réforme, le consensus n'est certes pas nécessaire – serait-il d'ailleurs possible ? – mais il faut bien qu'un mouvement général la porte pour qu'elle entre dans les faits.

Des héritages naissent les nostalgies qui déterminent les luttes du temps présent et nuancent les opinions. Les héritages influencent les enjeux ainsi que les problématiques et toute réflexion menée sur la prise de décision ou sur la réalité des évolutions doit leur être rapportée. Pour aller plus avant dans l'analyse, on gagnera certainement à construire un protocole de recherche plus précis que celui qui était proposé à l'occasion de cet atelier, seront ainsi autorisées des comparaisons plus fines. Quoiqu'il en soit, à l'issue de cette étude rapide menée à partir des cas présentés, il apparaît que le schéma classique de prise de décision descendante n'est pas gage de réussite et qu'il faut certainement davantage chercher l'évolution dans une forme plus baroque, faite d'expérimentations diverses régulièrement évaluées et susceptibles d'atteindre les objectifs fixés et attendus. Le domaine du changement des systèmes éducatifs est domaine de l'artisanat, peut-être même domaine du bricolage, beaucoup plus que celui des décisions prises par un pouvoir central qui ordonne et attend qu'on applique.

Alors « Un seul monde, une seule école ? », un seul mode de changement pour l'école ? Certes non, pourtant, tous les pays étudiés se posent la question de la gouvernance, du choix de son niveau le plus efficace, du processus de la prise de décision et du management de son application. Une gouvernance trop technocratique et centralisée qui décide des réformes sans prendre assez en compte les modèles politiques et philosophiques des acteurs ne permet pas de réellement installer le changement. Le débat public sur l'école peut prendre des formes diverses dans les différents pays, reste que partout, il est nécessaire pour nourrir les décisions et les faire vivre, c'est lui qui peut éventuellement faire évoluer les positions des uns et des autres et, par petites touches, transformer les modèles de référence pour répondre davantage aux défis du temps présent.

BIBLIOGRAPHIE

Consultables en ligne sur le site de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* : <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php/> :

BAJOMI Ivan (2009) : « Continuité et discontinuité dans un système scolaire soumis à maints changements. Le cas de la Hongrie ».

CANARIO Rui (2009) : « École et mouvements sociaux au Portugal : une mémoire perdue ».

MEURET Denis (2009) : « France/États-Unis : la crise du modèle français d'éducation ».

NJIALE Pierre-Marie (2009) : « Entre héritage et globalisation. L'urgence d'une réforme au Cameroun ».

OBA Jun (2009) : « La réforme du système éducatif japonais ».