

Piero Colla

Suède : une discipline « en danger d'extinction »?

Nouveaux usages des mémoires impératives et profils curriculaires de l'histoire scolaire

Par le raisonnement que je voudrais développer ici, dans une forme quelque peu ramassée, je voudrais jeter un regard rétrospectif sur deux chantiers de recherche, tout en indiquant comment ces expériences peuvent alimenter nos débats, présents et futurs. Il s'agit, d'une part, de l'investigation que je mène, depuis bientôt trente ans, sur l'évolution du statut de l'enseignement de l'histoire en Suède, au fil des réformes qui ont scandé la trajectoire de l'État-providence au XX^e siècle ; d'autre part, de la tentative que j'ai faite, au cours des dernières années, de généraliser les acquis de cette enquête, pour les insérer dans une optique comparative transnationale.

L'enjeu consiste donc à éclairer en quoi les interrogations qui étaient au centre de l'étude que j'ai menée sur la crise de légitimité, d'autonomie épistémologique qui a frappé cette discipline, au fil de 40 ans de réformes, peuvent éclairer les difficultés que l'histoire-discipline scolaire traverse aujourd'hui, en Europe du Nord, mais aussi certains symptômes récents de cette crise, qui résonnent avec les expériences d'autres pays.

En ce sens, cette présentation revient à une esquisse de programme. Elle aspire à placer dans une relation signifiante, les deux corrélations que l'intitulé de cette journée d'étude met en avant. D'une part, l'articulation éducation historique – éducation à la citoyenneté, et la bifurcation à laquelle on assisterait entre ces deux fonctions ; d'autre part, la manière dont l'importance croissante attribuée aux politiques de la mémoire dans l'espace social a une incidence sur l'agenda que la sphère politique impose à l'histoire scolaire, et

influence à la fois le rapport à ses objets et aux modalités mêmes du rapport au passé (notre manière de l'actualiser).

Pour aborder la première question – celle de la place de l'enseignement de l'histoire dans les finalités d'un projet éducatif – le chercheur en didactique de l'histoire a à sa disposition une pluralité d'indicateurs objectifs, que je me suis efforcé de sélectionner et de mobiliser sur la longue durée, par rapport à mon terrain de recherche. Varier ces indicateurs est aussi une condition pour insérer ce type d'investigations dans une optique comparative : l'enseignement de l'histoire n'est jamais une évidence – une quantité que l'on peut rapprocher, comme si on comparait l'étendue des plantations de bananes au Sénégal et au Brésil. L'histoire est aussi le regard sur *une* histoire que l'on enseigne pour certaines raisons, dans une inscription significative avec d'autres éléments, disciplinaires ou métadisciplinaires, du message de l'école.

Les savoirs scolaires se renvoient aussi l'un à l'autre. Pour faire un petit exemple : envisager la place de l'enseignement de l'histoire au lycée en Italie, en faisant abstraction de la structure généalogique, qui était imposée, simultanément, à la didactique de la philosophie, de l'histoire de l'art ou de la littérature, reviendrait à perdre de vue une partie du tableau, à soustraire la discipline de l'ambition culturelle qui fonde sa fonction. Dans le cas de la Suède, étudier l'enseignement de l'histoire sans considérer que depuis 1962 elle relève d'une macro-matière, l'« orientation sociale », dont fait partie aussi la religion, et à laquelle sont confiées des missions communes (d'éducation à la paix, à la démocratie, à la réconciliation entre les peuples) serait trompeur.

Ces indicateurs pseudo-objectifs comportent une dimension quantitative. Pour le cas suédois, chiffrer la présence de la discipline dans les curricula et suivre son évolution a été pour moi un test parlant (**SLIDE 2**). Mais ils se déclinent ensuite en une multiplicité de sous-variables : caractère obligatoire ou non de l'enseignement, position dans le curriculum, qualifications imposées aux

enseignants, évaluation des acquis – qu'ils soient cognitifs ou d'autre nature. Faire de l'ordre entre ces déterminants formels peut permettre d'aborder la seconde interrogation – l'impact des différents « devoirs de mémoire » – par contraste avec la présence, plus ou moins autorisée, d'un « devoir d'historicité ».

Mon point de vue est que la Suède a été et reste un test intéressant, un révélateur de tensions qui restent, dans d'autres contextes, sous-jacentes. Elle nous permet, notamment, de réfléchir sur un paradoxe qui me semble avoir une pertinence dans les cas italien et français : à savoir que l'estime ambiante et l'éloge de l'importance et de l'utilité de l'histoire peuvent s'accompagner du déclin de sa position institutionnelle.

La trajectoire illustrée dans ma thèse culmine en deux tournants concomitants : la crise du « modèle suédois » (les élections de l'automne 1991 mettant fin à l'hégémonie de la social-démocratie), et le paquet de réformes qui (entre 1988 et 1991) met brusquement fin au monopole étatique sur l'école **(SLIDE 3)**

Les curricula pour l'école fondamentale (*grundskola*) et les lycées, en vigueur depuis 1994, marquent le dernier acte du cheminement de l'école « de la citoyenneté » (*medborgarskola*) proclamée en 1948, durant laquelle la redéfinition de l'enseignement de l'histoire répond à une logique précise : confirmer la finalisation du système vers l'entraînement d'une conscience civique orientée vers l'avenir, solidaire et égalitaire, et en même temps proclamer l'inutilité du « savoir pour le savoir ».

La métamorphose du canon traduit cette évolution avec une linéarité exemplaire : de moins en moins d'histoire nationale (à mesure que l'idéal du « modèle » s'identifie à la solidarité entre les peuples), de moins en moins d'histoire ancienne et médiévale, de moins en moins d'histoire politique et diplomatique, et puis économique et culturelle, et au bout du compte de moins en moins d'histoire tout court, car les finalités du système d'enseignement seront

mieux incarnées par d'autres fonctions du système, qui se développent au détriment de la dotation horaire de l'histoire.

Pour résumer un processus long, et pourtant étonnamment consensuel, l'évolution est marquée par l'absence de toute problématisation dans l'espace public du statut de la familiarisation avec le passé dans un projet civilisationnel qui s'impose à l'admiration du monde. Au cours des années 1960, 1970, 1980 la matière sombre dans l'invisibilité sociale. Et intellectuelle : l'académie ne s'y intéresse pas, le décalage entre une institution tournée vers la standardisation des filières et des méthodes d'apprentissage - qui impose de dépasser des clivages fondés dans des hiérarchies culturelles - et l'Université, qui s'y identifie, est total. J'ai l'habitude de citer que lorsque je me suis approché du sujet, la bibliographie consacrée à la discipline « histoire » entre 1944 et la fin des années 1980 ne comptait qu'une thèse de doctorat de 1972 sur les manuels d'histoire des lycées, une monographie déplorant l'absence d'objectivité de l'enseignement, et un rapport établi dans le cadre d'une enquête publique – consacrée justement au contrôle d'objectivité des outils pédagogiques. Cette absence de conscience (par rapport à une discipline qui conservait, au passage, une importance plus grande qu'aujourd'hui) se double de l'absence d'une réflexion savante sur la didactique de l'histoire. Cette absence se prolonge jusqu'aux années 1980, dans un pays qui comptait de nombreuses écoles de formation des maîtres, une administration chargée d'un secteur de développement pédagogique la mieux financée du monde, et un nombre très important de chaires de pédagogie (**SLIDE 4**)

L'éclipse, ou aphasie atteint son comble en 1980. Le mot « histoire » disparaît alors des programmes, englouti dans le grand bloc interdisciplinaire d'orientation sociale, caché derrière une périphrase qui aurait peut-être plu à Marc Bloch (« l'homme dans une perspective temporelle), mais qui censure toute référence à l'« histoire » durant 9 ans de scolarité obligatoire (**SLIDE 5**). On peut imputer cette évolution à deux facteurs, qui restent d'actualité dans les

décennies suivantes. Le premier, est l'absence de support politique pour la matière (alors que sa concurrente, l'éducation « sociale », bénéficie traditionnellement du support des syndicats, des confédérations d'employeurs, qui la voient comme une propédeutique à la socialisation dans le monde du travail, et alors que la Religion, même enseignée dans une forme « objective », peut compter sur le support de l'Église et des organisations religieuses des partis). Manque d'appui politique que l'on pourrait regarder comme l'effet d'un déficit symbolique, plutôt que comme sa cause. La seconde raison est la structure fonctionnaliste des missions de l'école (promotion de la démocratie, d'attitudes tolérantes, inclusives) milite contre les disciplines dépourvues d'une fonction claire.

Symptomatiquement, la disparition de cette appellation n'avait été précédée d'aucune déclaration d'intentions dans les rapports prélegislatifs, comme si elle coulait de source. En tête du programme de 1980 on retrouve en effet une série de questions rhétoriques qui sont censées expliquer le « pourquoi », la raison d'être des disciplines dans le programme. En ce qui concerne l'orientation sociale, la réponse donnée est commune aux 4 matières, et la référence à l'histoire condensée dans trois petit mots « avant et après » (**SLIDE 6**)

Dans la phase charnière que j'ai évoquée, le début des années 1990, le système scolaire est traversé par ce qui a été défini un « changement de paradigme ». Le passage au système le plus décentralisé du monde est marqué par une déréglementation radicale (démantèlement de l'administration d'État responsable de l'inspection, de la révision en continu des programmes, du développement pédagogique) ; par la mise en concurrence entre enseignement public et privé, et au Lycée l'introduction de programmes individualisés, pour coller aux réalités locales et rencontrer les demandes des usagers. Ce qui est le plus intéressant, c'est que cette vague a été justifiée depuis son début par le caractère désuet, idéologique d'une école universaliste, et le retour à une vision

essentialiste des connaissances. On insiste dès lors sur l'importance de compétences mesurables, à un contrôle des résultats, et à l'identification entre réussite individuelle et accès au savoir. Déjà le titre du rapport de 1992 (élaboré lorsque les sociaux-démocrates étaient encore au pouvoir) « École pour la *Bildung* » – témoigne de cette synthèse entre individualisme, productivisme et réhabilitation des hiérarchies culturelles.

Le mot *bildning* revêtait une place centrale dans le vocabulaire suédois de l'éducation. Mais l'accent mis sur la socialisation, sur la valeur sociale, toujours sujette à révision, du savoir l'avait rendue tabou, un peu comme le mot savoir, *kunskap*. L'école de demain, *Europas bästa skola*, se veut individualiste et surtout : efficace. Elle sera axée sur des objectifs cognitifs précis, et trouvera dans la concurrence la clé de la qualité. Ses principes seront réitérés au cours des années 1990 et 2000 ; ils bénéficient d'un consensus tellement large que leur application est en grande partie le fait du parti social-démocrate.

Cette évolution se réalise aussi dans le cadre d'une réévaluation du roman national. Le succès public de l'exposition *Den Svenska historien*, inaugurée en 1993 par le Roi (**SLIDE 7**), en témoigne. Un contexte qui entretient la renaissance, ou la réinvention d'un vocabulaire. Le rapport de 1992, qui prélude à la réforme, préconisait que la « perspective historique » servirait de fil conducteur entre toutes les matières. Et n'hésite pas à réhabiliter d'autres termes disparus du vocabulaire éducatif, tels qu'« héritage culturel » (**SLIDE 8**). C'est à cette occasion que l'HISTOIRE fait son retour dans le curriculum, confortée par un argumentaire singulier : en tant que réponse aux changements que le monde a connus, après la chute du Mur, à la nouvelle position géopolitique de la Suède, à la globalisation des marchés, et bientôt à l'évolution multiculturelle de la société.

La « redécouverte » se décline en somme d'après les codes familiers de l'utilitarisme, avec une tension (qui reste momentanément invisible) avec la nouvelle symbolique de la souveraineté de l'individu, qui sous-tend la nouvelle

manière de formuler les finalités de la discipline. Le vocabulaire du curriculum de 1994 est marqué par une sémantique complètement inédite dans l'usage suédois, bâtie sur trois éléments, constamment ressassés (et qui subsistent encore) : *conscience historique, empathie, et identité* (**SLIDE 9**). Accessoirement cette réhabilitation, sans réserve, de la fonction existentielle de l'histoire a aussi l'effet de sortir la production universitaire en didactique de l'histoire de l'obscurité. Redevenue « intéressante », l'histoire pourra donc renégocier son « utilité » à des conditions nouvelles, sur les traces de Rüsen (**SLIDE 10**). Ce ne sont que les vieux fonctionnaires sociaux-démocrates à rappeler en 1996 l'adage de Goering, à la seule écoute du mot « didactique ».

Et pourtant... les époques ne se terminent jamais de manière abrupte. On peut s'interroger (et c'est le chemin qu'a pris un collègue philosophe, Tomas Wedin, dans sa thèse) si l'articulation individualisme-présentisme ne crée pas un pont entre l'expérience anhistorique du XX^e siècle, et ce retour de l'histoire remise au goût post-moderne. Le fil conducteur - qui au passage nous ramène au débat interminable sur la compétences - consisterait dans l'idée que l'utilité de la connaissance est fixée dans le moment présent, au niveau de la conscience de l'élève. Idée qui coexiste avec la notion qu'il est impossible de prédéterminer les connaissances dont l'individu aura effectivement besoin... Un témoignage de cette tendance est l'apparition dans la réflexion pédagogique de termes comme *kunskap* (verbe actif dérivé du mot *kunskap*, connaissance) et qu'on pourrait traduire approximativement par « connaissanceER ». Le savoir comme quelque chose que chacun produit ; par ailleurs, le seul élément valorisé dans la notion de *bildning*, dans la construction des programmes, est la racine verbale *bilda*, construction (de soi).

Cette continuité nous aide à mieux cerner les difficultés dont l'histoire à peine réinventée a fait immédiatement la preuve – en tant que savoir enseigné et qui se manifestent à travers la marginalisation rapide de la matière. Le premier de ces problèmes est l'indisponibilité, pour l'enseignant, d'instruments pour

s'attribuer une identité disciplinaire, sans parler de bâtir un curriculum. L'État s'est officiellement retiré, et la certification des enseignants est renégociée au niveau local, sur la base des ressources disponibles, de priorités politiques, de pressions syndicales.

La contradiction se réplique à plusieurs niveaux : les programmes sont bien bâtis autour d'objectifs formalisés, à vérifier à des étapes précises. Mais leur formulation rend impossible d'en vérifier l'accomplissement (**SLIDE 11**) Tout au long des années 1990, la contradiction va s'approfondir : la suppression totale des horaires (appliquée de manière expérimentale entre 2000 et 2005) prive l'enseignement de tout cadre commun, alors les écoles privées, conformément à la loi, introduisent leurs propres curricula, et ajustent les disciplines à la demande, et les profils des enseignants, aux nouvelles disciplines. Aussi bien que cela puisse paraître paradoxal, au moment où la nation a décrété le besoin vital de continuité historique, elle coupe les moyens pour l'affirmer.

En se penchant sur le destin qu'a connu la discipline histoire à peine réhabilitée, on peut se demander si la recommandation de Rüsen et le nouveau vocabulaire censé l'incarner ne sont pas restés lettre morte. J'en citerai deux indices emblématiques : le lycée réformé en 1991 avec 17 filières autonomes, compte un pourcentage de 30 % de bloc commun. L'histoire en est exclue. La Religion et les sciences sociales, non. L'histoire est donc présente dans 3 filières sur 17 du secondaire. Autre exemple, au niveau cette fois de la *grundskola* obligatoire : l'évolution des années 90 tend – en contradiction avec l'autonomie proclamée pour les enseignants, avec le recentrage sur les compétences fondamentales – sur un enseignement pleinement intégré. La réforme de l'éducation des enseignants met fin aux spécialisations (la fédération des enseignants arrive à comptabiliser 167 profils d'enseignants différents pour enseigner au lycée).

L'histoire réhabilitée est de moins en moins *enseignée*.

Je vais conclure en évoquant quelques symptômes de signe contraire. Le malaise ambiant (partagé par les forces de gouvernement) par rapport à cette évolution dans le sens de la fragmentation compte peut-être comme l'élément idéologiquement plus intéressant de la politique scolaire suédoise des 20 dernières années. Mais la manière dont il touche le statut de l'histoire reste contradictoire, et donc passionnant. La dispersion des références communes, des canons des matières, a « fait débat » de manière de plus en plus vive après les attentats de 2001 et l'émergence de la mouvance islamiste. L'inquiétude est directement en rapport avec l'augmentation rapide des effectifs des écoles dites « libres », dans les années 2000, avec la possibilité de mettre en place des écoles confessionnelles subventionnées par l'impôt.

La remise en cause des effets de la municipalisation de l'enseignement a été un élément de la campagne qui a conduit au retour aux affaires de la droite en 2006. Il y a là un élément de paradoxe, la droite imputant aux sociaux-démocrates d'avoir réalisé les réformes libérales qu'elle avait préconisées. Lorsque l'enquête PISA de 2012 révélera que la Suède totalise le déclin le plus fort des prestations des élèves que tout autre pays de l'OCDE, la contre-révolution prendra l'allure d'un scandale national.

En procédant très vite sur un parcours compliqué, les réactions me semblent montrer la clé du problème : la solution à la peur du vide ne passe pas par l'histoire. Elle emprunte des voies différentes, parfois très originales, qui ont en commun le fait de faire l'impasse sur les disciplines codifiées, sur des formes de connaissance ancrées dans la recherche et l'université.

C'est ce que nous révèle le succès d'un nouveau mot-clé des curricula, les « valeurs fondamentales » ou *värdegrund*, que la réforme de 1994 place en tête du curriculum, et qui envahit littéralement la rhétorique sur l'école, par des révisions des prescriptions et par des campagnes ad hoc lancées au niveau du cabinet du Premier ministre. Comme si la codification de l'ABC de la morale

citoyenne était le joker qui permettait de retrouver l'unité du système éducatif, la solidarité de tous les enseignements avec ses missions.

Il s'agit en effet d'un très vieux thème : un projet de thérapie des mœurs, qui parcourt comme un fil rouge l'ingénierie disciplinaire du modèle suédois (*éducation sexuelle, puériculture, arts ménagers*). On la voit revivre dans de nouvelles matières à option, telles que *livskunskap* (« compétences de vie »), alimentée par une expertise fondée dans la psychothérapie. La notion de l'éducation d'un caractère suédois tolérant, bien intégré, donc apaisé et satisfait, remet au goût du jour un projet totalement assumé par Alva Myrdal, qui le résumait dans les années le résumait par une formule lapidaire : « socialiser l'individualisme »

Le dernier test, puisque j'avais parlé de mémoire, est la campagne d'information sur la Shoah « Levande historia » ; née de la dénonciation scandalisée de l'inculture historique d'une grande partie des adolescents, elle sert de prétexte en 1997 pour une campagne d'information sans précédent, avec la diffusion dans les foyers d'enfants scolarisés d'un million de brochures (**SLIDE 12**). Ce qui est révélateur dans cet effort est qu'il contourne complètement l'école, et les enseignants d'histoire. Au contraire, l'idée est tellement cohérente avec la notion d'un enseignement éthique transversal, que le projet incorpore l'éducation à la tolérance multiculturelle. Et précède de peu la proposition qu'une nouvelle discipline, « Ethique et Morale », englobe les contenus des humanités.

La proposition tombe en 2001 mais elle se heurte à des réactions plus fortes que le passé. Un appel paru dans le quotidien *Dagens Nyheter* en 2001, redoutant « l'extinction » de l'enseignement de l'histoire, recueille les signatures de 250 universitaires. Les auteurs relevaient la contradiction entre la nécessité revendiquée de rendre la réalité des génocides présente à la conscience des élèves, et l'avalissement du savoir susceptible de la certifier. La contradiction était devenue tangible lorsque le gouvernement décida d'insérer l'enseignement

de la *Shoah* comme un élément explicite des programmes, et que l'on se rendit compte qu'il deviendrait de ce fait le seul objet historique mentionné dans les programmes.

Le résultat de l'affrontement ouvert a été d'installer l'histoire en 2004 comme matière du tronc commun du lycée, même si cela passe encore une fois par une réduction de sa dotation horaire. Non sans protestations, la structure du plan d'enseignement de 2011 récupère une relation directe entre contenus et objectifs à vérifier (**SLIDE 13**). Mais un réflexe présentiste a amené à deux reprises des propositions pour éliminer complètement (et c'est une première) l'histoire de l'Antiquité du programme, en 2010 e en 2019. L'élément qui tranche, par rapport au passé, tient peut-être à la posture militante des enseignants d'histoire. L'appel de leur fédération - que j'ai reproduit ici (**SLIDE 14**) – en est un signe. Pour la première fois, il préconise des synergies transnationales qui est aussi la pensée qui anime notre chantier de recherche.