



HAL
open science

L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980).

Piero S. colla

► To cite this version:

Piero S. colla. L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980).. Sociologie. EHESS, 2017. Français. NNT : . tel-03109764

HAL Id: tel-03109764

<https://hal.science/tel-03109764>

Submitted on 14 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PIERO SIMEONE COLLA

L'héritage impensable

*Conscience historique et technologies de
l'identité dans la réforme éducative en
Suède (1946-1980)*

Thèse dirigée par M. Patrick MICHEL, soutenue publiquement à Paris le 2 mars 2017

MEMBRES DU JURY :

DONALD BROADY, *PROFESSOR EMERITUS* À L'UNIVERSITÉ D'UPPSALA

PATRICK GARCIA, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS À L'UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE

JEAN-PHILIPPE HEURTIN, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS À L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

LOREDANA SCIOLLA, *PROFESSORE ORDINARIO* À L'UNIVERSITÉ DE TURIN

CHRISTIAN TOPALOV, DIRECTEUR DE RECHERCHE ÉMÉRITE AU CNRS ET DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'EHESS

*À la mémoire de Richard Sotto
(Paris 1946 – Lund 2002)*

AVANT-PROPOS

J'avais entrepris depuis un an ma formation en histoire contemporaine à l'université de Bologne (« Dipartimento di Discipline storiche »), lorsque l'étape suédoise d'un voyage m'amena à prendre les racines utopiques de cette société-laboratoire comme sujet de mon mémoire de maîtrise. Trois ans plus tard, le projet que je soumettais à Christian Topalov en vue d'un doctorat à l'EHESS se plaçait dans le droit fil de cette première recherche. L'ambition était de s'ouvrir à la dimension anthropologique du « modèle suédois », de sonder la relation au monde qui l'entretient.

Au fil du parcours, j'ai perdu de vue les raisons pour lesquelles l'enjeu a pris pour moi un sens aussi crucial. Un détour qui avait commencé comme une immersion dans un univers exotique, forme aujourd'hui un acquis. Il a influencé ma formation et mes prises de parole, et participe de ma compréhension du monde : c'est à travers lui que j'ai appris à penser et à *me* penser. C'est entre autres de *bildning* (le mot suédois pour *Bildung*, la formation de soi-même) qu'il sera question dans ces pages. Si le lecteur y est entraîné dans un espace sémantique et mental plus éloigné de ce qu'on se figure, l'élaboration de la thèse s'est articulée elle aussi à l'enseigne d'un périple : autant dans l'espace que sur le terrain des idées, et des expériences sur lesquelles les idées se greffent. Deux séjours suédois de 12 mois et au moins une expédition par an, des travaux ayant toujours la culture politique scandinave comme pivot et des déménagements entre quatre pays, culminés dans une carrière au sein des institutions de l'UE, en ont été le cadre. Sans en cerner la racine, je sais que le sens profond que ce projet avait pris pour moi, a été tout à la fois ce qui en a compliqué l'issue et qui me l'a fait ressentir comme nécessaire.

Peu importe les ressources intérieures à laquelle elle s'alimente, la rédaction d'une thèse ne se fait pas dans un vide social. Et humain bien sûr. Au terme de ce voyage, je tiens à rendre hommage à ceux qui m'ont éclairé la route. Richard Sotto, philosophe et sociologue franco-suédois, a été mon lecteur le plus subtil et pénétrant. Pour lui, comme pour l'auteur de ces pages, parler d'identité et de déracinement ne relevait pas que de l'exercice de style. Cet échange a influencé non seulement ma relation à l'objet, mais à ma propre écriture. C'est de lui que je tiens la notion que boucler un travail scientifique, tient aussi de la générosité et du devoir éthique. Maria Salvati, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Bologne, a été durant tout mon parcours une interlocutrice curieuse et enthousiaste. En faisant le lien avec les préoccupations dont j'étais parti, elle m'a ouvert une porte vers la scène intellectuelle de mon pays d'origine. Le cheminement tortueux de ma recherche a fait que le dialogue avec Christian Topalov, après quelques années d'échanges assidus, s'est poursuivi à distance. Ses remarques ont brouillé mes idées reçues, coupé les voies de facilité et mis ma pensée à l'épreuve : je ne lui en suis que plus reconnaissant. Au cours de l'année 2010-2011, Patrick Michel a repris la direction de mes travaux. Son regard, ponctuel et rigoureux, a accompagné la révision en profondeur de mon manuscrit et m'a aidé à lui donner une structure définitive. Ma gratitude lui est acquise.

Parmi mes interlocuteurs en Suède, Maciej Zaremba, journaliste et explorateur des non-dits de la modernité suédoise, et Maija Runcis, historienne, m'ont fourni l'appui le plus précieux en

termes d'idées, d'expériences et de contacts. Parmi les témoins issus du monde de l'école, je tiens à remercier Arne Helldén, historien (1921-2009), Ana Maria Narti, réfugiée politique et professeur d'art, Knut Lindelöf, enseignant et aujourd'hui blogueur.

Parmi les interlocuteurs académiques hors de France, je rend hommage à Shmuel N. Eisenstadt (1923-2010), qui m'a encouragé à suivre mes intuitions. Je sais gré à David Meghnagi (université de Roma III) de m'avoir aidé à redresser la barre et à franchir la dernière étape. Sophie Rouberol a assuré la révision linguistique de cette thèse durant toute sa durée, en y consacrant beaucoup de temps et d'attention. Elle a fait preuve d'une loyauté sans faille vis-à-vis de ce projet et d'une véritable empathie.

Au niveau des appuis institutionnels, le travail a été réalisé dans ces phases initiales grâce à des bourses octroyées par l'université de Bologne, *Svenska institutet* et la fondation « Luigi Einaudi » de Turin. Grâce au financement de *Svenska institutet*, j'ai pu réaliser la phase expérimentale de la recherche en tant que chercheur invité du département d'histoire des idées de l'université de Stockholm, qui m'a accueilli dans ses rangs et fourni tout le support nécessaire (*tack*, Crister Skoglund !).

J'ai exposé mes résultats lors des séminaires animés par Orvar Löfgren (université de Lund, département d'ethnologie européenne), Nils Runeby (université de Stockholm, département d'histoire des idées) et Donald Broady (*Lärarhögskolan*, Stockholm), ainsi que dans le cadre du séminaire des doctorants de Christian Topalov (EHESS).

Si parfois je l'ai tenu pour acquis, le soutien de ma famille, de mes amis et mes collègues n'a pas été moins déterminant. Jusqu'à preuve du contraire, un thésard reste un être humain ! Sans vos conseils et votre patience, la route aurait été peut-être infranchissable, et assurément plus laborieuse et ingrate. Si finalement des doutes vous habitent sur le sujet qui a absorbé mon temps et mon attention durant tant d'années, je vous invite à parcourir les pages qui suivent...

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Résumé

Les réformes qui affectent le système d'enseignement suédois de 1945 à 1980 ont abouti à unifier ses structures et son discours au nom de l'égalité et de l'utilité collective. Le réductionnisme instrumental propre à d'autres champs de la construction de l'État-providence investit alors la sphère de l'accès au savoir : légitimation des méthodes par la science, explication des objectifs, rationalisation des outils de programmation et de formation des agents... Le ralliement de l'école à un « modèle » suédois d'hygiène sociale est ici examiné à travers son impact sur les cadres sociaux de la mémoire culturelle. L'accent est mis sur la manière dont la codification du relativisme et la formalisation d'une approche non biaisée des sujets d'enseignement affectent l'autorité du canon pédagogique, en précipitant sa crise. À cette fin, l'évolution du cadre codifié de l'enseignement de l'histoire, l'évolution vers un programme interdisciplinaire pour les humanités et la structure des manuels scolaires d'histoire, font l'objet d'un suivi systématique.

La seconde partie de l'étude est consacrée à la manière dont la subordination de la relation éducative à l'intérêt social qu'elle est censée servir se construit, paradoxalement, en tant que régime de vérité. Au nom de son statut émancipateur, l'institution scolaire est appelée à investir le terrain de la formation du sentiment individuel de responsabilité – de la vie de couple à l'éducation correcte des enfants. L'injonction de conformité et de discipline que cet enseignement véhicule, oriente la relation maître/élève vers un tiers symbolique immanent : l'actualisation de valeurs « suédoises », ou prétendues telles. Les enjeux imaginaires de l'introduction de méthodes participatives à l'école et de l'accueil des enfants d'immigrés, entre 1970 et 1980, et l'émergence ultérieure de deux impératifs sociaux – le « devoir » des adultes d'influencer les enfants, et le devoir social de « former » les parents – sont examinés dans cette optique.

Mots clés

IDENTITÉ NATIONALE; MÉMOIRE COLLECTIVE; CONSCIENCE HISTORIQUE; ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE; « MODÈLE SUÉDOIS »

ABSTRACT AND KEYWORDS

Abstract

The reshaping of the Swedish education system from 1945 to 1980 led to a unification of its structures and discourse in the name of equality and the common good. The instrumental reductionism inherent in the construction of the welfare state was thus extended to the sphere of access to knowledge: scientific validation of the methods used, explanation of the objectives, rationalisation of planning and training tools, etc. The thesis examines the alignment of the school system with a Swedish “model” of social hygiene through its impact on the social frameworks of cultural memory. It focuses on how the codification of relativism and the formalisation of an unbiased approach to the subjects taught impact on the authority of the pedagogical canon, while accelerating its crisis. To this end, the formal framework of history teaching, the shift to a trans-disciplinary curriculum for humanities and the changing focus of history school-books are analysed systematically.

The second part of the study focuses on how the subordination of the teaching relationship to the social purpose it was supposed to serve was imposed, paradoxically, as a truth regime. In the name of their emancipatory role, schools were now required to help foster an individual sense of responsibility – whether in the area of married life or with regard to the “correct” way of raising children. The requirement for conformity and discipline reflected in this teaching would shift the teacher/pupil relationship towards an immanent symbolic third: the implementation of “Swedish” (or supposedly Swedish) values. The imaginary challenges involved in introducing a participatory approach in schools and welcoming the children of immigrants between 1970 and 1980, and the subsequent emergence of two social imperatives – the “duty” of adults to influence their children, and the social duty to “train” the parents – are examined in this light.

Keywords

NATIONAL IDENTITY; COLLECTIVE MEMORY; HISTORICAL CONSCIOUSNESS; HISTORY TEACHING; “SWEDISH MODEL”

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	5
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS	7
<i>ABSTRACT AND KEYWORDS</i>	8
TABLE DES MATIÈRES	9
TABLE DES ILLUSTRATIONS	13
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	14
NOTE LIMINAIRE	16
INTRODUCTION	19
1. GENÈSE D'UN POINT DE VUE : NATIONS D'UTOPIE ET IDÉOLOGIES NATIONALES	19
1.1 Une histoire de succès : poétiques de <i>the Second New Nation</i>	21
1.2 Le modèle restitué à sa syntaxe nationale – quelques repères historiques	27
1.3 Le retour du refoulé	33
2. RÉAPPROPRIATIONS INTELLECTUELLES DE LA SVENSKHET. LA QUÊTE D'UNE IDÉOLOGIE NATIONALE DANS LA PRODUCTION DES SCIENCES SOCIALES SUÉDOISES APRÈS 1989	34
2.1 Entre anomie et <i>Gemeinschaft</i> : une religion civile implicite	37
3. UN TERRAIN RÉVÉLATEUR POUR UN MYTHE SANS HISTOIRE : L'ARCHÉOLOGIE DES POLITIQUES NATIONALES DU PASSÉ	40
3.1 La conscience historique : une dimension hybride	42
3.2 La mémoire en tant qu'expérience pratique	46
4. L'ÉTAT-ÉDUCATEUR ET LE PROJET DE LA DÉSAFFILIATION	48
4.1 Définition d'un corpus et approches de l'objet : entre canon historique et communautés de mémoire	52
4.2 L'école, témoin imparfait	57
4.3 Le cadre chronologique : apogée et crise d'une pédagogie de la nation	60
5. PLAN DU TRAVAIL	63
5.1 La recherche suédoise : un parole « sur » et « dans » l'objet	68
I. AU SERVICE DE LA SOCIÉTÉ	73
1. ÉCOLE ET IMAGINAIRE NATIONAL : CHRONOLOGIE SOMMAIRE D'UNE RENCONTRE MANQUÉE	73
2. SCIENCE SOCIALE D'ÉTAT ET DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE	76
2.1 À l'origine d'un consensus : jalons chronologiques, refoulements, permanences	76
2.2 Le type humain de l'ère démocratique : à l'origine d'une réflexion fonctionnelle	90
2.3 « Réarmement culturel » et éducation à la suédocité : la <i>skolutredning</i> (1940-1946)	93
3. LA SKOLKOMMISSION (1946-1948) ET LA REFONDATION DÉMOCRATIQUE DE L'ÉCOLE	108
3.1 La formalisation des nouveaux objectifs	116
4. LA SUÉDOCITÉ EN TANT QU'ENJEU PÉDAGOGIQUE : LE DISPOSITIF D'AUTOPROPAGANDE DE L'ÉTAT-PROVIDENCE	122
5. LA GENÈSE POLITIQUE DE LA GRUNDSKOLA	136
5.1 La décision de principe de 1950 et le lancement de la phase expérimentale	136

5.2	Le rapport « Grundskolan » : du programme au <i>läroplan</i>	139
6.	ENTRE UTILITÉ ET TRANSMISSION : A PROPOS DU « NOUVEAU RÔLE » DE L'ÉCOLE	151
7.	LE PROJET DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE AU CRIBLE DE LA PROCÉDURE DE REMISS	161
II. CANONS, HÉRITAGES ET NOUVEAUX REGARDS		175
1.	LA CRITIQUE UTILITARISTE DU CANON GÉNÉALOGIQUE :	
	DE L'HISTOIRE À L'« ORIENTATION SOCIALE »	175
1.1	Entre roman de l'émancipation et roman national	175
1.2	Approches du matériel documentaire : du savoir au patrimoine	179
1.2.1	<i>Cadre chronologique et choix du corpus : apogée et crise d'une pédagogie de la nation</i>	180
1.2.2	<i>Unité et déploiement de l'ethos réformateur : homogénéisation et démythification</i>	181
1.3	La réforme démystificatrice (1955-1965)	187
1.3.1	<i>Instructions méthodologiques et cadre chronologique dans la transition vers une école unique</i> ...	189
1.3.2	<i>Les axes de la modernisation des corpus : actualité et concentration thématique</i>	193
1.3.3	<i>Entre histoire et « éducation sociale »</i>	198
1.4	L'histoire dans les nouvelles formes scolaires : une mission d'« orientation »	201
1.4.1	<i>Le premier läroplan : pertinence, actualisation et transversalité</i>	204
1.4.2	<i>Le passé comme outil de diagnostic : réforme du gymnasium et requalification des sujets</i>	211
1.4.3	<i>Le regard social sur la révision du canon : réactions dans la communauté des historiens</i>	217
1.5	Éclipse d'une identité disciplinaire : la place des héritages dans l'école de l'immédiateté (1968- 1980)	228
1.5.1	<i>Vers le Lgr 69 : poétiques pédagogiques de la vie quotidienne et de l'intimité</i>	229
1.5.1.1.	La réforme anti-autoritaire : une réponse à la crise du projet universaliste	234
1.5.2	<i>La rupture des traditions disciplinaires : l'enseignement par « domaines d'intérêt »</i>	238
1.5.3	<i>Le secondaire face à l'impératif de pertinence sociale. Le Lgy 70</i>	248
1.5.4	<i>La réinvention du contrat éducatif : « environnement scolaire » et läroplaner, entre 1970 et 1980.</i>	261
1.5.5	<i>Ancrage dans le réel et décaractérisation des savoirs : genèse du Lgr 80</i>	266
2.	LES MANUELS : CRISE ET DISPERSION D'UN RÉCIT CONSACRÉ	288
2.1	Distribution des époques et organisation du matériel	291
2.1.1	<i>Entre deux systèmes : l'impact de la rupture de 1962</i>	291
2.1.2	<i>Le cas du secondaire : ténacité des partages et des conventions narratives</i>	303
2.1.3	<i>Fragmentation et modélisation dans la production pour la grundskola</i>	307
2.1.4	<i>Refoulements et survivances</i>	315
2.1.5	<i>Stabilisation du corpus et nouveaux noyaux mythiques : après le Lgr 80</i>	323
2.2	Dispersion du roman national et dématérialisation des héritages	336
2.2.1	<i>Dislocation d'un récit des origines</i>	342
2.2.2	<i>Fattig-Sverige et Suède sociale : un récit unidimensionnel</i>	359
2.3	Un passé mis au présent – et concentré dans un « village »	376
III. VERS UN NOUVEAU RÉGIME DE VÉRITÉ. LA CONSTRUCTION DE L'OBJECTIVITÉ (ET DE SES EXCEPTIONS) DANS L'ENSEIGNEMENT		399
1.	PÉDAGOGIE DES FAITS ET PÉDAGOGIE DES VALEURS: LE SENS D'UNE DICHOTOMIE	399
1.1	L'objectivité : une métaphore de la responsabilité sociale	401
2.	CODIFICATION DES VALEURS ACTUELLES : LE CAS DE L'ÉDUCATION SEXUELLE	407
2.1	Production empirique de la morale : la révision du <i>Guide d'enseignement sexuel</i> (1965-1974)	410
2.1.1	<i>Le devoir social de l'aveu : de l'exploration à la synthèse pédagogique de l'éthique sexuelle</i>	420
2.1.2	<i>De la parole sincère à la parole éthique : sources et conditions du jugement de valeur à l'école</i> ...	426
2.1.3	<i>Les valeurs sexuelles : un objet objectivable ?</i>	433
2.2	Le <i>handledning</i> : un catéchisme et un outil de libération	450
3.	LE PRINCIPE D'OBJECTIVITÉ DANS LES LÄROPLANER : UN GAGE DE LÉGITIMITÉ	458
3.1	Des valeurs aux « faits »	460
4.	VERS UN « CERTIFICAT D'OBJECTIVITÉ » POUR LES MANUELS SCOLAIRES	471
4.1	L'enseignement de la religion en débat (1962-1969)	472
4.2	La démythologisation en tant qu'impératif pédagogique	476

4.3	Outils pédagogiques et responsabilité sociale : l'institutionnalisation du contrôle de l'objectivité	482
4.4	Le LN en action : procédures et pratiques de contrôle	501
4.4.1	<i>Entre universalisme et intégration thématique</i>	505
5.	CRISTALISATIONS D'UNE RHÉTORIQUE	518
5.1	Devoir d'équilibre et éclipse de la subjectivité	518
5.2	L'« évaluation thématique » : un saut de qualité	528
IV. L'ÉCOLE NATIONALE DE L'AUTONOMIE : DE LA THÉORIE AUX PRATIQUES		541
1.	L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF TOTAL : ENTRE MORALISATION ET DÉCARACTÉRISATION	541
1.1	Renouveau pédagogique et tension restauratrice. Une dialectique opaque	541
1.2	Continuités, ruptures, interprétations	547
1.3	Premières impasses du modèle universaliste (1968 – 1970)	553
1.4	Psychologie appliquée et anesthésie du conflit	556
2.	VERS UNE TECHNOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT PSYCHOSOCIAL :	
	LA BARNSTUGEUTREDNING ET LA « PÉDAGOGIE DU DIALOGUE »	560
2.1	La fondation idéologique de la <i>förskola</i>	560
2.2	Une école-service : décaractérisation des fonctions et des rôles dans la réforme SIA	566
2.3	Nouveau statut de la rhétorique instrumentale	574
2.3.1	<i>Apprendre à ne rien « transmettre »</i>	577
3.	ACCULTURATION À UNE ÉDUCATION SANS MODÈLES :	
	LE PROGRAMME « IL SUFFIT D'ESSAYER » (1977)	582
3.1	La prise de parole : une poétique et une compétence	584
3.1.1	<i>« Le dialogue : qu'est-ce que cela veut dire pour toi ? »</i>	588
3.1.2	<i>Un nouveau devoir : « connaître ses objectifs »</i>	592
3.1.3	<i>Activation de l'interdiction d'interdire</i>	598
3.2	Normes discutées, normes imposées, normes invisibles : stratégies de la neutralité et de l'influence	605
3.2.1	<i>Une éthique de l'effacement de soi</i>	607
4.	« REMETTRE LE MONDE EN QUESTION ». LE STATUT UTOPIQUE DE LA CRÈCHE SUÉDOISE	616
4.1	Usages de l'harmonie normative et du conflit	616
4.2	Neutralisation de la différence : les parents d'élèves et le personnel en « dialogue »	625
V. RÉFORME ÉDUCATIVE ET POLITIQUES DE LA CITOYENNETÉ : LA « DOUBLE RESPONSABILITÉ » POUR L'ENFANT		637
1.	LES APORIES DU DEVOIR D'INCLUSION : LA FÖRSKOLA, OUTIL DE DIAGNOSTIC SOCIAL	639
1.1	Bilan de la réforme de 1975 et démythification du code antiautoritaire	643
1.2	« Peut-on aimer les enfants des autres ? » De l'école libératrice à l'école-communauté	653
1.2.1	<i>Le parent, un « camarade de travail » : la participation au service de l'intégration</i>	661
1.2.2	<i>Les nouvelles frontières de « droit d'aimer » (et d'éduquer)</i>	672
1.2.3	<i>Nationalisation du pacte pour l'enfance. La daghem comme lieu « pourvu d'un sens »</i>	676
2.	RÉINVENTER LA PARENTALITÉ	686
2.1	Des droits des enfants aux devoirs des « adultes » : construction d'un champ d'intervention	687
2.2	Initier le parent à son rôle : participation et prise de conscience en tant que thérapie sociale	696
2.3	Déprivatisation et conscientisation politique. Du « rôle de parent » au « rôle d'adulte » (et de citoyen)	704
3.	SUÉDICISATION DE L'ÉDUCATION, EXOTISATION DE LA FAMILLE.	
	LA CULTURALISATION DES DÉFICITS ÉDUCATIFS	716
VI. « L'ÉCOLE DOIT ÉDUCER » : L'AUTORESTAURATION DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE ET LE PARADOXE DU RAPPORT AUX SAVOIRS		727
1.	SURENCHÈRE ET DÉCLIN DU PARADIGME ANTIDIRECTIVISTE	727
1.1	La crise de la transmission, nouvel élément de l'autocompréhension de l'école	734
1.1.1	<i>La didactique des « rôles sexuels », un laboratoire du conditionnement légitime</i>	737

1.1.2	<i>Une objectivité formatrice. Mesurer et substantialiser la croyance</i>	744
1.1.3	<i>Entre besoin de morale et réforme des contenus</i>	748
2.	AU-DELÀ DE L'OBJECTIVITÉ : ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET « VALEURS » DES ADOLESCENTS	751
2.1	« Les adolescents et les questions existentielles » (1969)	752
2.1.1	<i>Ethique et identification : une parole sur « ce qui est vraiment important »</i>	756
2.1.2	<i>« L'adolescent est-il moral ? » La troisième voie entre dogmatisme et relativisme</i>	762
2.2	L'incertitude des jeunes : un <i>topos</i> utile	770
3.	STITUTIONNALISATION DE LA LUTTE CONTRE L'ANOMIE	779
3.1	La construction intellectuelle du devoir d'« influence »	784
3.2	Le <i>normgruppen</i>	795
4.	Le « SAVOIR », UN INSTRUMENT DE SUBVERSION. UNE MOUVANCE DISSIDENTE DANS LE DÉBAT SUR L'ÉCOLE	815
4.1	Le FKS : un « mouvement populaire » élitiste ?	818
4.2	Une critique sociale de la « démocratisation » de l'école	824
4.3	La guerre des mots et le combat pour l'objectivité	833
	CONCLUSIONS	847
1.	ALTÉRITÉ, DÉCODAGES ET RECONNAISSANCE	849
2.	DÉSENCLAVER L'ÉCOLE, NATIONALISER L'ÉDUCATION. UNITÉ IMAGINAIRE DE LA TRAJECTOIRE RÉFORMATRICE	852
3.	INFLUENCE SANS ÉDUCATION ET DÉSAFFILIATION SANS AUTONOMIE : UNE GRAMMAIRE SUÉDOISE DU DÉSENCHANTEMENT DU MONDE	859
3.1	Une mémoire sans héritiers ? Ressorts mythiques de la démobilisation du mythe national	861
4.	LA REVANCHE CONTRADICTOIRE DES ANNÉES 1990 : UNE MÉMOIRE SANS ÉCOLE	868
4.1	Une guerre sans vainqueurs. Quelle utilité pour l'école utilitariste ?	873
	BIBLIOGRAPHIE	879
ANNEXES :		
I -	GLOSSAIRE	1
II -	CHRONOLOGIE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE	22
III -	CHRONOLOGIE POLITIQUE (1940 – 1990)	29
IV -	HEURES HEBDOMADAIRES ASSIGNÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	32
V -	CADRES CHRONOLOGIQUES DU PROGRAMME D'HISTOIRE PAR ANNÉE DE COURS	40
VI -	RÉPARTITION PAR ÉPOQUE DANS LES MANUELS D'HISTOIRE	42
VII -	TABLES DES MATIÈRES DE QUELQUES OUVRAGES CITÉS (EXTRAITS)	51
VIII -	CHOIX ICONOGRAPHIQUES – TABLEAUX SYNOPTIQUES	55

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<i>1 - Alva et Gunnar Myrdal, Stadsbarn (1935), page 15</i>	169
<i>2 - Alva et Gunnar Myrdal, Stadsbarn (1935), page 54</i>	170
<i>3 - Alva et Gunnar Myrdal, Stadsbarn (1935), page 63</i>	171
<i>4 - Alva et Gunnar Myrdal, Stadsbarn (1935), page 101</i>	172
<i>5 - Den svenska livsformen (1942). Couverture de la brochure n° 4</i>	173
<i>6 - Läroplan för grundskolan - Lgr 80. Couverture</i>	287
<i>7 - Historia i grundskolan (1966-1967), vol. 1, page 128</i>	328
<i>8 - Alla tiders historia (1983), page 354</i>	329
<i>9 - Historia på egen hand (1969-1972), page 207</i>	330
<i>10 - Historia på egen hand (1969-1972), page 206</i>	331
<i>11 - Historia (1961), pages 338-339</i>	332
<i>12 - Historia i grundskolan (1966-1967), vol 1, page 25</i>	333
<i>13 - Historia i grundskolan (1966-1967), vol 1, page 60</i>	334
<i>14 - Historia i grundskolan (1966-1967)</i>	335
<i>15 - Levande historia (1983-1991), vol 1</i>	393
<i>16 - Levande historia (1983-1991), vol 1, page 68</i>	394
<i>17 - Historia i världen (1981)</i>	395
<i>18 - Historia i världen (1981), page 41</i>	396
<i>19 - Historia i världen (1981)</i>	397
<i>20 - Samlevnadsundervisning (1977), « Prospectus des finalités », pp. 60-61</i>	457
<i>21 - Sou 1981:25, page 192</i>	634
<i>22 - Sou 1981:25, page 240</i>	635
<i>23 - La culture de la daghem. Illustrations d'après "Det här är ett svenskt dagis"</i>	636

SIGLES ET ABRÉVIATIONS ¹

<i>ABF</i>	<i>Arbetarnas bildningsförbund</i> (Fédération des cercles d'études des travailleurs)
<i>AKS</i>	<i>Aktionsgruppen för kunskap i skolan</i> (groupe d'action pour le savoir à l'école)
<i>AMS</i>	<i>Arbetsmarknadsstyrelsen</i> (administration du Marché du travail)
<i>BB</i>	<i>Barnbördshus</i> (service de maternité)
<i>BVC</i>	<i>Barnvårdscentral</i> (centre de protection infantile)
<i>FKS</i>	<i>Föreningen för kunskap i skolan</i> (Association pour le savoir à l'école)
<i>HLFÄ</i>	<i>Historielärarnas förenings årsskrift</i> (Annales de l'association des enseignants d'histoire)
<i>KOMVUX</i>	<i>Kommunala vuxenutbildningen</i> (éducation communale des adultes)
<i>LF</i>	<i>Läraryrket</i> (Fédération des enseignants)
<i>LGR</i>	<i>Läroplan för grundskolan</i> (plan d'enseignement pour l'école de base) ²
<i>LGY</i>	<i>Läroplan för gymnasiet</i> (plan d'enseignement pour le <i>gymnasium</i>) ²
<i>LN</i>	<i>Läromedelsnämnden</i> (comité pour les manuels scolaires)
<i>LO</i>	<i>Landsorganisation i Sverige</i> (Confédération générale du travail de Suède)
<i>LPF</i>	<i>Läroplan för de frivilliga skolformerna</i> (plan d'enseignement pour les formes d'enseignement non obligatoires)
<i>LPO</i>	<i>Läroplan för det obligatoriska skolväsendet</i> (plan d'enseignement pour le secteur de l'enseignement obligatoire)
<i>LR</i>	<i>Lärarnas Riksförbund</i> (Fédération nationale des enseignants)
<i>LTG</i>	<i>Läsning på talets grund</i> (apprentissage sur la base de l'oral)
<i>LUT</i> (ou <i>LUT 74</i>)	<i>Lärarutbildningsutredningen</i> (enquête sur la formation des enseignants)
<i>MUT</i>	<i>Målbestämning och utvärdering</i> (définition des objectifs et évaluation).
<i>RFSU</i>	<i>Riksförbundet för sexuell upplysning</i> (Fédération nationale pour l'information sur la sexualité)
<i>RH</i>	<i>Riksdagshandlingar</i> (actes parlementaires)
<i>SACO</i>	<i>Sveriges akademikers centralorganisation</i> (Confédération générale des diplômés de l'enseignement supérieur)
<i>SAF</i>	<i>Svenska Arbetsgivareföreningen</i> (Confédération suédoise des entrepreneurs)
<i>SAP</i>	<i>Sveriges socialdemokratiska arbetarepartiet</i> (Parti social-démocrate suédois des travailleurs)
<i>SCB</i>	<i>Statistiska centralbyrån</i> (Bureau central de statistique de l'État)

¹ Pour la description des organisations suédoises signalées on se reportera au glossaire (annexe 1 b).

² Les deux chiffres après le sigle identifient l'année de l'entrée en vigueur du document (*Lgr 62*, *Lgy 63* etc.)

<i>SECO</i>	<i>Sveriges elevers centralorganisation</i> (Syndicat des élèves du secondaire).
<i>SFS</i>	<i>Svensk författningssamling</i> (corpus législatif suédois)
<i>SLA</i>	<i>Skolans inre arbete</i> (enquête sur le travail interne de l'école)
<i>SL</i>	<i>Sveriges lärarförbund</i> (Fédération des enseignants de Suède)
<i>SOS</i>	<i>Sveriges officiella statistik</i> . Annuaire statistique, établi par le Bureau central de statistique (SCB)
<i>SOU</i>	<i>Statens offentliga utredningar</i> (Enquêtes publiques d'État)
<i>SÖ</i>	<i>Skolöverstyrelsen</i> (Direction générale de l'enseignement)
<i>SYO</i>	<i>Studie- och yrkesorientering</i> (orientation scolaire et professionnelle)
<i>TCO</i>	<i>Tjänstemännens centralorganisation</i> (Confédération générale des employés et des fonctionnaires)
<i>UHÄ</i>	<i>Universitets- och högskoleämbetet</i> (Direction générale des Universités et des écoles supérieures)
<i>UKAS</i>	<i>Universitetskanslerämbetets arbetsgrupp för fasta studiegångar m.m.</i> (groupe de travail de l'administration nationale de l'enseignement supérieur sur des filières de formation stables)
<i>USSU</i>	<i>Utredning rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet</i> (enquête sur les questions sexuelles et de vie de couple, dans l'activité d'enseignement et d'information).

NOTE LIMINAIRE SUR LE STATUT ET LA TRADUCTION DES RÉFÉRENCES EN SUÉDOIS

Une étude qui aspire à se mesurer avec la singularité d'une culture nationale et de son élaboration par des acteurs historiques est destinée à faire face à l'impossibilité de rendre compte de la charge évocatrice d'un terme ou d'une locution par l'intermédiaire de la traduction. Dans mon cas, la difficulté a été double : à savoir, celle de pouvoir cerner ces différentiels sémantiques dans les originaux suédois, pour les valoriser aux fins de l'enquête, et ensuite de les objectiver, en français, pour les rendre intelligibles. Celle de la traduction n'a donc pas été, pour moi, une question secondaire. Elle sera souvent explicitée, tout au long de l'exposé, car il m'a semblé utile de partager avec le lecteur les défis (et le plaisir) que le dépaysement lexical engendre lorsqu'il s'ajoute à la distance culturelle.

Lorsque cela contribuait à dissiper la confusion entre concepts voisins, en aidant le lecteur à se repérer à l'intérieur du vocabulaire généré par la réforme scolaire, le terme suédois original a été donné entre parenthèses, après sa traduction française. Dans les cas où il s'agissait de faire ressortir un glissement de registre ou le mouvement vers une nouvelle sphère sémantique (psychologie, univers de l'entreprise, langage familier...), j'ai opté pour une traduction littérale, étayée par une note explicative. Cette apparente lourdeur n'a pu être évitée, afin de ne pas noyer par l'emploi d'un français « correct » ce qui exprime le propre de l'expérience culturelle dont il s'agit. En règle générale, mon effort a été de rester le plus possible fidèle aux tournures de la langue d'origine et de mettre en évidence, dans l'explication de certaines innovations lexicales ou conceptuelles, les éléments qui relèvent directement du champ d'intérêt de mon étude. L'*effet d'étrangeté* (au sens brechtien) qu'engendre auprès du lecteur le recours à un terme inattendu sert, dans de tels cas, à neutraliser l'effet de séduction que le document original recherche, lorsqu'il adhère au registre du langage ordinaire. Dans certains cas de figure – notamment, lorsqu'une traduction française aurait impliqué l'addition arbitraire de connotations étrangères au contexte, et lorsqu'une expression, par son usage récurrent, méritait d'être rendue reconnaissable tout au long de l'examen des documents – j'ai conservé le terme en suédois, en l'accompagnant d'une note explicative à sa première

apparition; le mot suédois est ensuite repris en italique. Afin d'alléger l'exposé et d'en faciliter la lecture, ces informations ont été regroupées dans le **glossaire** en annexe (tableaux 1 *a*) et *b*), Lexique général et Noms d'organismes), assorti d'une liste des sigles et abréviations suédoises qui reviennent dans le texte.

L'article suédois étant compris dans le mot, il importe de préciser que j'ai choisi de reproduire les termes originaux contenus dans le texte sous la forme indéfinie (*obestämd form*), à l'exception des cas où cela pourrait entraîner des malentendus. Il est en effet des situations (nom d'institutions, appellation des rues) où l'usage suédois ne connaît que la forme définie (*bestämd form*); de même, un glissement vers l'utilisation de la forme définie se constate lorsque des expressions techniques entrent dans l'usage courant. Le processus n'est pas neutre : il indique une réification de l'objet du discours, la forme définie le situant sur un plan d'évidence. L'emploi du terme suédois permet de signaler l'occurrence de tels phénomènes.

Lorsque les noms des commissions d'enquête, des établissements scolaires et des disciplines apparaissent sous leur forme originale, j'ai également choisi de respecter l'usage suédois en les écrivant en minuscules. Dans les citations des sources, les mots soulignés le sont de ma propre initiative, sauf indication contraire. Le texte original suédois est toujours donné en note. Afin de ne pas appesantir inutilement l'exposé, les titres des ouvrages référencés n'ont pas été traduits systématiquement, mais seulement lorsque le titre participe directement à la compréhension d'un point de vue ou de l'articulation d'un débat.

La traduction des originaux suédois, ainsi que celle des titres des documents et ouvrages cités, a été effectuée par mes soins, sauf indication contraire.

INTRODUCTION

1. GENÈSE D'UN POINT DE VUE : NATIONS D'UTOPIE ET IDÉOLOGIES NATIONALES

Mon intérêt pour le thème de l'identité nationale suédoise au xx^e siècle remonte à ma formation en histoire contemporaine auprès de l'université de Bologne. Mon choix de sujet pour la *tesi di laurea* s'était porté sur une aire périphérique dans l'atlas des affrontements idéologiques du siècle, dont l'attrait s'accompagnait, dans l'espace intellectuel où j'évoluais, de l'absence d'une tradition de recherche et, *a fortiori*, d'interlocuteurs susceptibles d'orienter ma démarche¹. Ce fut donc dans une posture de dépaysement assumé que je me lançai dans l'exploration de l'arrière-plan culturel de l'essor du parti social-démocrate des travailleurs de Suède (SAP²), dans les années de la Grande Crise : époque qui voit ce mouvement accéder au gouvernement après les élections de 1932 et jeter les bases de son identification avec la nation et son destin supposé³.

J'achevai cette recherche, grâce à un premier séjour de terrain, entre l'automne 1989 et le début des années 90. À l'heure de l'effondrement des murs entre blocs politico-militaires et entre visions du monde, le SAP s'imposait aux regards comme un parti d'inspiration marxiste, ayant à son actif 55 ans (dont 44 consécutifs) de permanence à la tête du pays. Le diagnostic de crise terminale, souvent posé, à cette époque, sur la viabilité de l'État-providence, ne faisait qu'accroître la singularité d'une telle expérience dans l'espace politique occidental. Sa vitalité entretenait, d'après un jugement qui fédérait la gauche du monde capitaliste, les mouvements réformateurs d'Europe de l'Est et Mikhaïl Gorbatchev, la vision consolatrice du « seul socialisme qui ait réussi ⁴ ». À son crépuscule, le mouvement communiste rejoignait, lui aussi, la compréhension dominante d'une entreprise réconciliant la performance technique

¹ Bien que riche en études de cas des éléments structurels qui l'ont façonnée (institutions, partis et syndicats, politique sociale...), la bibliographie sur la Suède au xx^e siècle demeure quasiment inexistante en histoire et en sociologie, dans les pays latins. Par ailleurs, il n'existe aucune chaire d'histoire des pays scandinaves dans les universités italiennes.

² *Sveriges socialdemokratiska arbetareparti*.

³ *L'edificazione della folkhem. Radici culturali e politiche del « modello svedese »*, Tesi di Laurea in Storia contemporanea. Bologna, Università degli Studi, 1992. Cf. B. Anderson, *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983.

⁴ L'engouement du Parti communiste italien pour l'expérience de redistribution et de relations de travail en Suède se reflète dans plusieurs colloques et publications des années 1980. Cf. S. Lugaresi et M. Telò (eds.), *Governo di sinistra e politiche di riforma in Europa : il caso svedese*, Milano, Franco Angeli, 1984.

avec la tension vers l'égalité, l'harmonie sociale avec la liberté. Une lecture qui après la Seconde Guerre mondiale se cristallise dans une formule consacrée : le *modèle* suédois⁵. La polysémie de cette définition, qui englobe des formes institutionnelles, une singularité ethnique et une notion d'exemplarité, traduit d'emblée la distance qui sépare le mythe suédois d'autres récits nationaux élevés au rang de paradigme⁶. Irréductible à une « rupture » fixée dans un catéchisme – à l'instar du mythe soviétique – il ne se présente pas non plus comme la matrice de valeurs prêtes-à-exporter (ce qui est le cas de la France, des États-Unis ou de Cuba). Son aura renvoie plutôt à un primat essentiel, sur une échelle de valeurs universelle, donc à un principe normatif : le chemin que toute société *devrait* parcourir.

La notion d'immunité à la généalogie meurtrière des démocraties de masse s'impose également à l'historien comme une énigme qui brouille les idées reçues. Le tournant politique des années 30 est marqué par l'émergence d'une approche sociale de la citoyenneté : politique active du marché du travail culminant dans un « compromis historique » entre capital et travail⁷, retraite de base (*folkpension*), allocations de logement et assurance-chômage, esquissent déjà un État-providence à vocation universaliste. Un circuit vertueux entre planification centrale, confiée à l'autorité impartiale des administrations d'État, et un dense maillage associatif (mouvement coopératif, syndicats, éducation des adultes⁸...) lui servant de relais, caractérise la culture suédoise de l'innovation depuis son essor⁹. L'émergence d'une

⁵ La liste des apologistes du « modèle » inclut des personnalités aussi hétérogènes que Fidel Castro, Alexander Dubček, Georges Pompidou ou Jacques Attali. L'ouvrage qui inaugure ce *topos* est le reportage du journaliste américain Marquis W. Childs (*Sweden: the Middle Way*, Yale University Press, New Haven, 1935). Sur la perception internationale de l'expérience sociale suédoise, cf. A. Ruth, « The Second New Nation: The Mythology of Modern Sweden », *Daedalus*, 2, 1984, pp. 53-96 et « Images of Sweden and the Nordic Countries », numéro spécial de *Scandinavian Journal of History*, 3, 2009.

⁶ Sur le fondement culturel de l'attribution aux civilisations scandinaves de qualités « supérieures », cf. K. Musiał, *Tracing Roots of the Scandinavian model. Images of Progress in the era of Modernisation*, Florence et Berlin, European University Institute, 1998.

⁷ Ratifiés en 1938 sous les auspices du gouvernement de P. A. Hansson, les accords de *Saltsjöbaden* entre la centrale syndicale LO et la confédération des employeurs (SAF) sanctionnaient le principe de la régulation solidaire du marché du travail. Les accords généralisaient le principe de la négociation collective et soumettaient à de strictes limitations le droit de grève et le *lock-out*. Cf. W. Korpi, *The working class in welfare capitalism: work, unions and politics in Sweden*, London, Routledge & Kegan Paul, 1978 et G. Esping-Andersen, *Politics against markets : the social democratic road to power*, Princeton, Princeton University Press, 1985.

⁸ À la fin des années 1990 on recensait 200 000 associations sur une population de neuf millions d'habitants. Cf. E. J. Grassmann et L. Svedberg, *Civic Participation in a Scandinavian Welfare State* dans L. Trägårdh (ed.), *State and Civil Society in Northern Europe*, New York et Oxford, Berghahn Books, 2007.

⁹ S. E. Olsson, *Social policy and welfare state in Sweden*, Lund, Arkiv, 1990. La figure de la *réforme* – la métamorphose du cadre social au service d'un projet rationnel – représente le mode naturel de la compréhension du « modèle » par les sciences sociales (cf. l'anthologie *Suède – la réforme permanente*, sous la dir. de G. de Faramond, Paris, Stock, 1977).

nouvelle relation entre puissance étatique et acteurs organisés de la société industrielle, fondée sur la raison et sur la coresponsabilité, semble alors pacifier les tensions opposant les cultures politiques, les solidarités de classe, les visions de l'avenir. Durant ces années, le débordement de ces mêmes conflits hors du cadre parlementaire ouvre la voie, dans le reste de l'Europe, à la militarisation des sociétés¹⁰ : en accentuant, par contraste, la force de séduction de cette heureuse exception. Après avoir assisté en spectateur au déchaînement de la guerre, l'État réformateur connaîtra après 1945 sa saison de « récolte » (*skördetiden*) : les grandes réformes universalistes – allocation parentale universelle (*allmänna barnbidrag*), retraite complémentaire, aides aux étudiants sans conditions de ressources – verront le jour à l'issue de larges compromis, au point que leur assignation à l'idéologie et aux stratégies du SAP demeure controversée¹¹.

1.1 Une histoire de succès : poétiques de *the Second New Nation*

En résumé, l'expérience que j'aspirais à capturer ne renvoyait pas seulement à la rencontre entre une doctrine réformatrice, un corps électoral et une idée de nation, mais au début d'un *Sonderweg*, le long duquel la Suède et ses habitants ont fait figure de référence idéale pour la conscience internationale¹². Sa position en retrait sur l'échiquier de la Seconde Guerre mondiale et l'intensification de l'expérience de solidarité nationale tout au long du conflit, n'ont fait qu'approfondir l'originalité de cette trajectoire par rapport aux impasses des autres voies européennes à la modernité. La réticence à sacrifier aux diktats de la réalité une composante génératrice du « modèle » – la synthèse entre délibération politique et posture morale – traverse les principaux choix diplomatiques du pays : neutralité et attentisme face à la Guerre froide, engagement en faveur du tiers monde et au sein des assemblées internationales, méfiance affichée à l'égard de l'Europe continentale et de ses institutions

¹⁰ Cf. G. L. Mosse, *The Nationalization of the Masses*, New York, Howard Fertig, 1975 et, dans une optique comparative, N. Witoszek et L. Trägårdh (eds.), *Culture and crisis – The Case of Germany and Sweden*, New York, Berghahn Books, 2002.

¹¹ Sur la solidarité transversale qui caractérise, en particulier, les décisions politiques renforçant les prérogatives de l'État, cf. E. Uddahammar, *Partierna och den stora staten*, Stockholm, City University Press, 1993. Un conflit plus radical autour de la paternité idéologique (et donc de la définition) du « modèle nordique » a vu le jour après l'accession au pouvoir des forces de centre droit, dans les années 2006-2014. Sur ce sujet, cf. P. Colla, « L'eredità ambigua di un modello di Welfare », *Parolechiave*, 52, 2014.

¹² L'assimilation des Suédois aux « premiers témoins de la cité heureuse » (E. Mounier, « Notes scandinaves – du bonheur », *Esprit*, 2, 1950, pp. 253-286), ou le titre d'ouvrages anglo-saxons des années 60 et 70 (D. Jenkins, *Sweden – the progress machine*. Hale, London, 1969 ; R.F. Tomasson, *Sweden, prototype of Modern Society*, New York, Random House, 1970) marquent le ton de cette consécration qu'on reconnaîtra comme *mythique*, dans le sens d'une représentation aprioriste qui s'impose au jugement et se dérobe aux procédures rationnelles de validation. Cf. K. Musiał, *op. cit.*

communes¹³... Durant ces décennies glorieuses, l'image de soi qu'entretient le discours de politique étrangère ne diffère pas, dans ses prémisses, des arguments en faveur de la politique sociale ou du mythe international de la Suède : elle renvoie à une nation-projet.

La préparation de la présente recherche s'est donc déroulée dans un dialogue, conscient ou inconscient, avec la représentation ambiante de la Suède en tant que lieu du possible, laboratoire de pratiques civiques fuyant les pièges du doctrinarisme et des préjugés. L'exploration de la source imaginaire des jugements a acquis pour moi un sens bien plus fondamental que la maîtrise d'un stéréotype, entravant la formulation des « bonnes » questions : elle m'a amené à faire du mythe et de sa propagation un objet de réflexion en lui-même, et à en rechercher la trame à l'intérieur même des explications que la littérature scientifique consacrée au « modèle » a fabriquées. L'admiration que l'univers suédois semble appeler s'accompagne d'une forme de déréalisation légendaire, qui jette une lumière sur la négligence dont l'assise concrète, historique du « modèle » a longtemps été l'objet. En effet, un sous-entendu didactique, qui réunit la *doxa* et le discours savant, semble habiter son récit : d'après un cliché récurrent, la Suède nous *apprend* quelque chose... Elle serait donc un sujet, non un objet de science. En d'autres termes, le discours des sciences sociales sur l'« exception » suédoise a été tenté de prendre les vertus qui s'en dégagent – harmonie sociale et consensus, réduction des inégalités, primat technologique... – comme un fait avéré ou un axiome¹⁴, immédiatement signifiant, dont l'analyse est censée dévoiler le *secret* en termes expérimentaux. L'accumulation d'indicateurs objectifs – effets redistributifs des réformes, niveau de scolarisation, places en crèche et lits d'hôpital – semblait suffisamment parlante pour qu'on s'attarde sur les intentions ou sur les mobiles des acteurs historiques, ou sur la distinction entre agents actifs et passifs de l'innovation. Cette focalisation sur l'efficacité instrumentale d'un projet sociétal – tellement ancrée dans la *doxa* qu'elle oriente encore le discours des élites européennes¹⁵ – n'est pas innocente. En faisant d'un pays, pris en bloc,

¹³ Une Europe que trois débatteurs sociaux-démocrates, dont Gunnar Myrdal (*cf. infra*, note 38) raillaient dans les années 60 comme l'empire des quatre « K » – en français : le conservatisme, le cléricalisme catholique, le capitalisme et les concentrations industrielles. Des éléments que les auteurs attachent, avec une formule révélatrice, à « une organisation sociale *plus primitive que la nôtre* » (*en primitivare social organisation än vår egen*. T. Ekström, G. Myrdal et R. Pålsson, *Vi och Västeuropa*, Stockholm, Rabén och Sjögren, 1962).

¹⁴ La confusion entre rêve et jugement de réalité est propre à la pensée mythique. Il est symptomatique que la plupart des réalisations du « modèle » – modernisation de l'habitat, droits de la femme et de l'enfant... – ont été décriées alors qu'elles avaient à peine été esquissées (*cf.* E. Mounier, *op. cit.* et S. de Chessin, *Les clefs de la Suède*, Paris, Hachette, 1935). Quelques années plus tard, 1942, un grand économiste proclamera la vanité de toute tentative d'imiter le miracle suédois : « La seule manière efficace consisterait à importer des Suédois et à leur confier le pouvoir » (J. A. Schumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York and London, Harper and Brothers, 1942, p. 325, ma traduction).

¹⁵ L'arrivée au pouvoir de la droite, en 2006, a été caractérisé par une appropriation idéologique des valeurs et du

l'acteur collectif de sa transformation, elle fait écho à l'autoreprésentation que les artisans du « modèle » mettent en circulation : une fois reconnue, elle livre ainsi une information sur la vision du monde qui sous-tend leur action. Enclin à épurer le monde de ses imperfections plutôt qu'à subvertir son ordre productif¹⁶, le socialisme « fonctionnel » préconisé par la première génération de réformateurs avait demandé à n'être jugé qu'à l'aune de ses performances : production de biens et redistribution sous la forme de services, défense du pouvoir d'achat de la classe ouvrière, horizontalité et transparence des processus décisionnels à travers le recours aux enquêtes publiques prélégislatives (*utredningar*). L'autorité de ce récit parle aussi du lien qui relie le dispositif réformateur à toute forme d'expertise qui fait du social son objet – à commencer par un appareil statistique sophistiqué, dévoué à l'État¹⁷ et à son autopromotion¹⁸. Confrontés à un système dans lequel la science sociale a œuvré en tant que pourvoyeur de diagnostics et de formules d'action pour la délibération, les sociologues ont été enclins à épouser la posture régaliennne du pouvoir central, souvent exprimée par des formules autovalidantes¹⁹, et à envisager cette expérience comme une machinerie impersonnelle d'amélioration de la condition humaine.

On peut se demander s'il est possible d'échapper au réflexe qui amène à appréhender une société par le prisme des mythes qu'elle entretient, et qui assurent sa stabilité. Dévoiler les évidences qui façonnent un regard n'en demeure pas moins utile : dans le cas de la Suède, elles ont abouti à penser une construction avec les yeux de ses architectes, en prenant une image captivante – malléabilité des structures sociales, domestication des conflits,

vocabulaire du modèle scandinave d'État-providence. Les élites conservatrices européennes, notamment le britannique David Cameron, ont adhéré à cette régénération du mythe suédois (cf. la brochure éditée à l'initiative des grandes organisations entrepreneuriales en vue du Forum économique mondial de Davos : *Shared norms for the new reality: The Nordic Way*, Stockholm, Global utmaning, 2011). Le SAP y a répondu la même année par la décision de faire enregistrer l'expression *Nordiska modell* par l'office national des brevets et d'en interdire l'usage à d'autres forces politiques.

¹⁶ Sur la renonciation discrète, par le SAP, à toute demande de nationalisations, un an avant l'accession au pouvoir, cf. G. Therborn, *The Coming of Swedish Social Democracy*, dans E. Collotti (ed.), *Il movimento operaio tra le due guerre*, Milano, Feltrinelli, 1985, p. 568.

¹⁷ La première structure administrative nationale consacrée à la collecte de données démographiques en Europe fut créée en Suède, en 1749 (*Tabellverket*). Le Bureau central de statistique (SCB), héritier de cette institution, a largement contribué à la circulation des informations attestant la modernisation du cadre de vie et l'accès au bien-être par le plus grand nombre (cf. la série *Levnadsförhållanden*, publiée par SCB à partir de 1976).

¹⁸ On signalera le rôle joué après 1945 par la science sociale appliquée suédoise et par ses acteurs dans les appareils d'expertise et de comparaison des organisations internationales, tels l'OCDE, l'UNESCO etc. Sur la synergie entre bureaucratie d'État et propagande des idéaux du « modèle », cf. B. Rothstein, « Les appareils idéologiques d'État », *La vie des idées*, 15, 2006 et N. Glover, *Imaging Community. Sweden in "cultural propaganda" then and now* dans *Images of Sweden...*, op. cit.

¹⁹ Cf. les slogans qui ont caractérisé durant des décennies les congrès du SAP. « Plus d'égalité » (*ökad jämlikhet*) était par exemple le mot d'ordre des assises de 1969.

transparence des intentions – pour une donnée d’expérience. Ce « malentendu » permanent exprime à la fois l’altérité de l’icône suédoise, et sa force de séduction²⁰. Le prix de cette facilité de lecture a été un discret gommage du poids des facteurs socioculturels et des représentations collectives dans le raisonnement. Des éléments « qualitatifs » tels que la culture juridique, la vie intellectuelle ou religieuse, la relation entre pouvoir central et périphérie (ou entre majorité et minorités) semblaient avoir un rôle négligeable dans l’avènement et dans l’épanouissement de l’*exception* suédoise. Durant mes premiers séjours en Suède, au début des années 90, l’héritage négatif de ces refoulements était bien perceptible, et entravait une compréhension satisfaisante d’une exception dont le sens commun annonçait la fin imminente.

Comment raconter l’histoire de la première société (avec les États-Unis) qui s’est représentée la « fin » de l’histoire ?²¹ Dans ce cas également, le regard de l’observateur intercepte une autobiographie imaginaire, qui ressortait avec évidence dans les regards rétrospectifs qui accompagnent le centenaire du SAP, en 1989²². La conjonction salvatrice des ingrédients de l’esprit civique – alphabétisation précoce, haut taux de syndicalisation, absence de fractures communautaires... – a été prise, à son tour, comme un facteur explicatif exclusif. Sortant d’un Ancien Régime (une société d’« états », ou *ständer*) qui se perpétue jusqu’à la veille de la seconde révolution industrielle, toutes les composantes sociales du pays – philanthropes et entrepreneurs éclairés, paysannerie libre, agitateurs socialistes – auraient apporté leur contribution à la saga du citoyen émancipé²³. Toutefois, aux marges des récits trop lisses dans lesquels la marche du « modèle suédois » au-delà de l’histoire se déroule, des phénomènes ont surgi que la *doxa* ne parvient pas à ordonner, et qu’elle rejette donc dans le registre des « erreurs de parcours », ou des écarts incompréhensibles et inquiétants.

L’imperméabilité du « modèle » à la pensée discriminante, bref à l’histoire, est cohérente avec l’attrait qu’a exercé corrélativement, aux yeux du monde, sa dimension obscure : la

²⁰ Cf. B. Huteau, J-Y. Larraufie, *Le modèle suédois : un malentendu ?* Paris, Presse des Mines, 2009.

²¹ Déjà dans les années 50, les ouvrages de Herbert Tingsten (rédacteur en chef de Dagens Nyheter) font référence – à partir du caractère pragmatique du débat suédois de l’après-guerre – à la notion de fin des idéologies (*Från idéer till idyll : den lyckliga demokratien*, Stockholm, Norstedt, 1966).

²² Cf. K. Misgeld *et al.*, *Socialdemokratin samhälle*, Stockholm, Tiden, 1989 [*Creating Social Democracy*, University Park, Pennsylvania University Press, 1992].

²³ Même une sociologie critique d’inspiration marxiste a adhéré à cette lecture. Cf. M. Telò, *Le New Deal européen : la pensée et la politique sociales-démocrates face à la crise des années trente*, Bruxelles, Editions de l’ULB, 1988 : T. Tilton, *The political theory of Swedish Social Democracy : through the welfare state to socialism*, Oxford, Clarendon Press, 1991 : G. Therborn, *op. cit.*

notion d'un *antimodèle* sournois et détestable. Dans ce *topos* inversé, qui émerge de manière insistante à partir de la fin des années 60, l'image d'une relation harmonieuse entre État, société et individu se transfigure en un exemple effrayant d'aliénation collective et de manipulation, où toute énergie créatrice se trouve étouffée, engloutie dans une technocratie sans âme. La couverture médiatique des cas d'intromission de l'État dans la garde d'enfants, des pratiques eugénistes entreprises au détriment des « asociaux » ou des non-dits de la politique étrangère, offre d'innombrables exemples de ce retournement du regard²⁴. Une fois encore, l'investissement moral de l'objet – sur le mode de la « promesse trahie » – en supprimant la distance avec l'observateur, empêche de l'appréhender et le rend inaccessible : ce qui renforce le sentiment d'étrangeté et une forme de malaise conceptuel. L'embarras coexiste, néanmoins, avec la réitération d'un *topos*. Les traits de la dystopie concernent à la fois le tempérament national, des choix politiques, des institutions qui se retournent contre leurs objectifs : autant dans ses prodiges que dans ses écarts, la société suédoise est perçue comme un ensemble moral solidaire, une *conscience* capable de penser ses propres erreurs et de livrer au monde de nouvelles leçons²⁵. Elle est l'écran sur lequel une inquiétude qui « nous » anime peut être projetée et devenir tangible²⁶.

Si dans une perspective de longue durée le mythe semble embrasser des qualités irréconciliables (transparence et arbitraire, libération et conformisme, solidarité et individualisme...), il serait tentant de l'évacuer comme une chimère ou de se limiter à rechercher ce qui se cache « derrière ». S'interroger sur ce qu'il recèle « en » lui, et qui résiste à son historicisation, était le parti que j'ai voulu prendre, en abordant le champ de l'étude des imaginaires politiques. La multiplication de quiproquos, dans le choix des concepts par le prisme desquels la société suédoise a été comprise, peut par exemple se muter en une source

²⁴ La représentation dystopique s'approfondit à mesure de la distanciation du monde développé, après les césures de Mai 68 et de la crise pétrolière de 1973, du mythe du progrès en continu : le reportage cauchemardesque de l'écrivain anglais R. Huntford (*The New Totalitarians*, London, A. Lane, 1972 [*Le nouveau totalitarisme*, Paris, Fayard, 1975]) en est un signe.

²⁵ Cet effet de personnalisation est entretenu par la surveillance que les autorités suédoises ont exercé sur la réputation du pays dans le monde, par l'intermédiaire d'institutions de *opinion building* tels que *Svenska Institutet*, créé en 1945 sous l'autorité du ministère des Affaires étrangères. Ce réflexe a survécu à la crise du modèle. Ainsi, dans les années 1997-1998, la multiplication des révélations sur les compromissions des élites suédoises lors de la persécution des Juifs en Allemagne fut saluée par le gouvernement Persson par une initiative de sensibilisation sur le thème de l'antisémitisme, par la création d'une agence *ad hoc* et par l'organisation à Stockholm d'un colloque planétaire, où toutes ces initiatives furent célébrées (cf. K-G. Karlsson, *The Holocaust as politics and the use of history – the example of Living History* dans *The Swedish Success Story?*, sous la dir. de K. Almqvist, Stockholm, Ax:son Johnson Foundation, 2004).

²⁶ La capacité du mythe à se nourrir de paradigmes contradictoires en fonction du climat idéologique ambiant s'est confirmée au tournant du millénaire, avec la consécration du modèle suédois en tant que paradigme du *démantèlement* du secteur public et de la rigueur budgétaire ! (cf. P. Colla, « L'herità ambigua... », *art. cit.*)

de questionnements féconde. L'articulation du social et du religieux²⁷ a été examinée principalement sous l'angle de la critique des autorités et de la progression vers la sécularisation, alors que le cordon ombilical entre l'Église et l'État n'a été brisé qu'en l'an 2000, et que la matrice puritaine des valeurs sacrificielles du « modèle » saute aux yeux (je songe à la rhétorique avec laquelle le gouvernement social-démocrate a géré, dans les années 1990, le redressement des finances publiques). La résistance tenace que la classe politique a opposée à toute sanction juridique des droits individuels, jusqu'à la réforme constitutionnelle de 1974, n'a pas brouillé l'identification des valeurs du « modèle » aux droits de l'homme. La notion d'une convergence évidente des sociétés vers la maîtrise rationnelle des inégalités et des conflits a donc fini par occulter, jusqu'à une époque récente, la dimension culturelle de la transformation de la Suède en un laboratoire. En y recherchant une anticipation permanente du potentiel et des limites de l'État-providence²⁸, la compréhension de l'expérience suédoise avait été incapable de rendre compte de l'épanouissement de ce dernier, de sa place dans l'expérience de vie des individus, de sa « crise » éternellement renvoyée. Un « modèle » identifié par les vertus morales qui semblent jaillir de toutes ses composantes, a été inaccessible à une analyse de son *ethos* – ce qui est autre chose, naturellement, que ses valeurs affichées et objet d'un *marketing* redoutable.

Compte tenu de la difficulté de mettre en accord les poétiques stéréotypées du « modèle » avec la généalogie de ses valeurs centrales, interroger ces dernières *par elles-mêmes*, dans les contextes où elles s'articulent, m'a semblé être la condition nécessaire pour les cerner et en faire un objet de science. Néanmoins, une telle démarche s'avérait, au début des années 1990, une tâche de pionnier. L'imbrication entre imaginaire politique social-démocrate et conscience nationale, peut-être justement à cause de la réussite de la greffe, avait échappé à l'intérêt de la communauté scientifique suédoise : la question même de l'enracinement symbolique de l'idée nationale est restée en large mesure un terrain vierge, jusqu'au seuil du *xxi*^e siècle. La confrontation avec cette zone d'ombre a inspiré la relance de mon projet de recherche et une incursion au-delà des frontières de la recherche en histoire ou en sociologie politique. La tension entre le silence des sciences humaines sur le moteur imaginaire du « modèle », et le

²⁷ Pourtant essentielle dans le foisonnement de mouvements à caractère millénariste – comme le redoutable mouvement pour la tempérance (*nykterhetsrörelse*) – à la fin du *xix*^e siècle.

²⁸ Ainsi, Marquis W. Childs retrouvait-il en 1980 le chemin de la Suède, pour y retrouver en quelle mesure le mythe était encore inscrit dans les pratiques sociales du pays qu'il avait contribué à idéaliser (*The Middle Way on Trial*, New Haven, Yale University Press, 1980).

trop-plein qu’incarnait l’imaginaire de la Suède comme État éthique, enfer et terre promise du sujet moderne, était une chance à saisir. Plutôt qu’à annuler la résonance mythique de l’objet, l’impératif consistait à la *faire parler*.

1.2 Le modèle restitué à sa syntaxe nationale – quelques repères historiques

L’élaboration de mon projet de recherche à l’EHESS a marqué un saut de registre dans mon interrogation : de l’exploration d’un mythe politique vers la compréhension, en termes culturels, des spécificités du pacte de citoyenneté, qui amènent l’observateur étranger à y reconnaître tantôt la concrétisation du rêve moderne d’émancipation humaine, tantôt son antithèse. La force de séduction de la représentation de la nation – dans le langage ordinaire et dans la symbolique de l’État-providence – comme une communauté de destin, était la clé de voûte de ma quête : il s’agissait d’en rechercher les manifestations horizontalement, à l’intérieur des processus de prise de décision. La rencontre avec des terrains bien concrets du dialogue entre culture et réforme sociale²⁹ m’ont mis sur les traces de quelques singularités *idéologiques*³⁰ fondamentales, qui brouillent les frontières convenues entre société et État³¹, communauté et citoyenneté, espaces public et privé. Elles m’ont suggéré qu’une cause des malentendus qui entourent l’expérience suédoise réside précisément dans une articulation originale entre ces cadres de la relation de l’individu au monde.

Le constat concernait, d’une part, la synthèse pragmatique que la culture du « modèle » avait réalisée avec la sémantique organiciste du *folk*³² : d’autre part, la séduction qu’exercent sur elle certains grands mythes de la société de masse : relance de la puissance nationale à travers la rationalisation des processus de production, transfert de cette approche aux domaines de la maternité et de l’enfance, généralisation de la métaphore médicale du corps social et de ses « maladies »³³. Le rêve de renouer autour du projet de la *folkhem* un lien social

²⁹ Le domaine de ces études de cas, entrepris parallèlement à l’élaboration de la présente recherche, comprend la politique familiale et de la reproduction, la politique d’immigration, la gestion institutionnelle de l’espace urbain (cf. P. Colla, *Per la Nazione e per la Razza*. Roma, Carocci, 2000 : *Race, Nation and folk : on the repressed memory of World War II in Sweden* dans *Culture and Crisis*, op. cit.).

³⁰ Au sens de Louis Dumont, cf. *Homo aequalis*, I et II, Paris, Gallimard, 1991-1993.

³¹ Cf. *infra*, pp. 37-40.

³² Une grammaire apparentée à la doctrine *völkish* de l’espace allemand et intimement liée au foisonnement, au début de l’industrialisation, de mouvements idéaux interclassistes (cf. *infra*, annexe I a), glossaire, *folkrorelser*). La métaphore la plus heureuse du projet social-démocrate des années 1930 – le « foyer du peuple » (*folkhem*) – a été empruntée au théoricien national-conservateur Rudolf Kjellén (1864-1922).

³³ Un facteur crucial, dont l’importance a été méconnue jusqu’à la fin des années 90, est la persistance du thème de l’amélioration de la race dans le discours réformateur. En témoigne la centralité de la question démographique (*befolkningsfrågan*) et eugéniste dans le discours politique des années 30 (cf. l’ouvrage des époux Myrdal, discuté dans le chapitre I, pp. 91). Il ne s’agit pas d’un sujet marginal, imperméable à l’élan

perdu conjugue ces deux aspirations : l'utopie hygiéniste incarnée par le mouvement fonctionnaliste³⁴, avec sa constellation d'intellectuels-réformateurs (architectes, économistes, écrivains...) se rallie au projet social-démocrate, en propageant son *pathos* pédagogique tantôt dans les institutions rationnelles de l'État-providence, tantôt dans les réseaux de *self-help*. La diffusion de formes de socialisation attachées à la notion d'utilité – coopération, gymnastique collective, cours du soir... – permet de conjurer à la fois le repli « individualiste » de la culture libérale et les passions centrifuges liées aux appartenances politiques et de classe. Dans sa variante suédoise, la *réinvention* du thème national des années 1930 et 1940 neutralise des clivages idéologiques dépeints comme dérisoires³⁵.

Le lieu de condensation du nouveau mythe national était donc les représentations normatives que le mouvement socialiste met en circulation, par l'intermédiaire de ses alliances et de ses stratégies réformatrices. Ses fétiches sont on ne peut plus tangibles et ordinaires : le noyau familial et l'enfance, exaltés en tant que ressource nationale à mettre à profit : la santé du peuple (*folkhälsa*), à atteindre à travers l'amélioration des conditions de vie et des habitudes de consommation : l'espace de la maison (*hem*), dont la rationalisation constitue la condition du bien-être psychosocial³⁶. Par cette requalification, les contextes de la parentalité, de l'habitat et de la socialisation informelle³⁷ trouvent une consonance affective avec le projet réformateur et une idée patriotique. Des experts prêtés à la politique, s'autoproclamant « ingénieurs de la société » tels qu'un Gunnar Myrdal³⁸, pilotent cet éveil.

émancipateur du « modèle », mais du terrain d'exercice de ses principaux idéologues, animés par une représentation spontanée de la société comme un corps malade à rassainir par des mesures thérapeutiques ou répressives (cf. M. Zaremba, *De rena och de andra*, Stockholm, bokförlaget DN, 1999).

³⁴ Notamment à travers son manifeste, intitulé *Accepter* et publié par la maison d'édition du SAP (G. Asplund, *Acceptera*, Stockholm, Tiden, 1931. Cf. *infra*, chapitre 1, p. 124).

³⁵ Le réalisateur et militant social-démocrate Gustaf Edgren illustre cet état d'esprit de manière icastique, en mettant en scène ce dialogue entre activistes politiques : « Peu importe que nous soyons conservateurs ou sociaux-démocrates, fascistes ou bolcheviques : au fond de nous se cache toujours un petit démon *suédois* ». *Röda dagen* (1931).

³⁶ À ces références (qui se retrouvent dans le *best-seller* du couple Myrdal consacré au rapport entre crise économique et démographie : cf. *infra*, chapitre 1, note 68) s'opposent des contremythes, où se mêlent la discrimination des classes, la pauvreté, les taudis. L'enquête radiophonique de L. Nordström (cf. *infra*, note 46 et chapitre 1, p. 125) est un emblème de cette mythologie négative.

³⁷ Notamment, le mouvement coopératif et le réseau d'éducation populaire (*folkbildning* : cf. *infra*, chapitre 1, note 15) : un système de cercles d'études rattaché aux mouvements politico-syndicaux, qui mobilisait, en 1980, environ trois millions de participants.

³⁸ 1898-1987. Professeur d'économie politique à la *högskola* de Stockholm, s'impose dans le débat après la crise de 1929, en tant que défenseur d'une politique anticyclique d'investissements publics. Député du SAP dès 1934, ministre dans l'après-guerre, lauréat du prix Nobel d'économie en 1974. Son épouse et partenaire intellectuelle, Alva Myrdal (1902-1986), a été parmi les voix les plus actives du débat suédois des années 1930 et 1940 dans le domaine de la réforme sociale, des politiques familiales et de l'éducation. Ambassadeur et protagoniste de la conférence de Genève pour le désarmement, elle reçut le prix Nobel de la paix en 1982.

Le facteur crucial est cependant la capacité d'une telle posture à engendrer une *sensibilité*, donc un regard normatif sur la réalité. Dans les pavillons suédois des expositions universelles de Stockholm (1930) et de New York (1939), la modernisation par l'éducation prend l'allure d'une profession de foi :

Nous savons que seulement des individus sains, habitant des logements hygiéniques, avec des équipements en phase avec l'époque, peuvent fonder – grâce à l'éducation et la connaissance – de bons foyers. Nous savons que la beauté et le confort doivent être au service de tout le monde³⁹...

La singularité de ce projet consiste à mettre en résonance l'élan vers l'avenir théorisé par les fonctionnalistes avec la sphère du privé et la libération de l'individu par les nouvelles formes de *sollicitude* (*omsorg*) que la société lui réserve. Le futur est le décor où une nation-famille, conforme à la métaphore fondatrice de la *folkhem*, pourra s'épanouir :

Les fondements d'un foyer sont la solidarité et l'esprit de communauté. Un bon foyer ne connaît ni privilégiés ni laissés pour compte, ni enfants chéris ni enfants mal-aimés⁴⁰...

Mon attention pour la synthèse mythologique à l'origine du projet social-démocrate résonnait avec l'ouverture récente de la science sociale, scandinave et suédoise, au statut culturel des cadres de l'expérience quotidienne : éléments analysés non plus comme un laboratoire, preuve vivante des vertus du modèle, mais en tant que métaphores et outils intégrateurs. Au milieu des années 80, un courant de recherche animé en parallèle par des spécialistes en ethnologie de l'Europe moderne⁴¹ et des historiens de la pensée politique⁴² a tourné son attention vers la dimension utopique des doctrines hygiénistes des années 1920 et 1930 et de la législation qui en découle. La focalisation des campagnes réformatrices des premiers gouvernements du SAP autour de la sphère domestique et de la standardisation des habitudes de vie avait longtemps échappé à l'attention de la recherche et à la mémoire collective⁴³. En quelques années, l'attention de l'État-providence pour la maîtrise du corps ou de la sexualité et l'acharnement pédagogique qui l'accompagne, ont été identifiés en tant qu'objets intellectuels légitimes. Cette prise de conscience ne s'inscrit qu'en partie dans l'essor international de la sociohistoire

³⁹ *New York World Fair*, 1939. Présentation du pavillon suédois, reprise en anglais dans O. Löfgren, *Modernising the Nation, Nationalizing Modernity* (texte présenté au colloque *Defining the Nation*, Lund, 1992).

⁴⁰ *Hemmets grundval är gemensamheten och samkänslan. Det goda hemmet känner icke till några privilegierade eller tillbakasatta, inga kelgrisar och inga styvbarn*. P.A. Hansson, discours parlementaire de la *folkhem* (1928), dans *Demokrati. Tal och uppsatser*, Stockholm, Tiden, 1935.

⁴¹ J. Frykman et O. Löfgren, *Modärna tider. Visioner och vardag i folkhemmet*, Malmö, Liber, 1985.

⁴² R. Ambjörnsson *et al.*, *I framtidens tjänst: ur folkhemmets idéhistoria*, Malmö, Giduards, 1986 et Y. Hirdman, *Att lägga livet tillrätta: studier i svensk folkhemspolitik*, Stockholm, Carlsson, 1989.

⁴³ Cette négligence surprend, si l'on considère que ces mesures eurent un effet bien plus radical et durable que d'autres réformes sociales touchant au domaine de la vie privée, tels les congés payés du Front populaire.

des institutions de soin et de discipline : l'enjeu, dans le contexte suédois, consiste à restituer à un regard analytique un tissu de concepts familiers, qui dirigent les finalités « naturelles » de la société – pureté, jeunesse, santé... En croisant recherche de terrain et analyse des représentations collectives⁴⁴, la nouvelle génération des ethnologues de la modernité a analysé l'impact de la démarche d'inculturation entamée au nom de la rationalisation des mœurs sur la formation d'une identité collective solidaire du projet social-démocrate. Par son héritage matériel – centres de *planning* familial, centres de loisirs et crèches – le rêve de la *folkhem* accède à une pertinence idéologique que l'habitude avait désamorcée, en la refoulant dans l'évidence⁴⁵ : la réinvention d'une communauté de destin, rejetant dans l'opprobre une « anti-Suède » arriérée et irrationnelle⁴⁶.

Le recentrage de l'analyse du discours *nationalisateur* des lieux où se célèbrent ses liturgies (assemblées politiques, tribunes de journaux...) vers les structures de l'État-providence, fait écho à un bilan critique de ce dernier, émergeant de l'intérieur même de son appareil⁴⁷. Les problèmes de coexistence entre autochtones et immigrants dans ses lieux de socialisation publique (écoles, crèches, associations de quartier...) et le questionnement qu'ils appellent autour de l'échec des programmes d'intégration à un style de vie responsable, certifié « suédois », ont inspiré une partie de ces initiatives de recherche. Elles aboutissent ainsi à une *culturalisation* des enjeux de l'expertise officielle, qui renvoie les idéaux progressistes de l'État bienveillant à ses pré-supposés inconscients, et parfois inavouables⁴⁸. C'est à ces conditions que la question des origines historiques de l'*identité nationale*, longtemps

⁴⁴ Par exemple, en prenant comme objet une institution phare de l'État-providence suédois, la crèche (B. Ehn, *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturellt synvinkel*, Lund, Liber, 1983) ou la culture professionnelle des travailleurs sociaux (K.-O. Arnstberg, *Svenskhet : den kulturförnekande kulturen*, Stockholm, Carlsson, 1989). Cf. Suède, *l'ethnologue dans la cité*, *Ethnologie française*, 2, 2008.

⁴⁵ Dans l'usage courant, le terme *folkhem* renvoie indifféremment à une utopie politique, à une saison historique et culturelle (la période 1932-1960) et à un « fait », la traduction du concept d'État-providence.

⁴⁶ Cf. O. Löfgren, « Materializing the Nation in Sweden and America », *Ethnos*, 3-4, 1993 et B. Ehn, J. Frykman, O. Löfgren, *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm, Natur och Kultur, 1993. L'opposition entre une « Suède-A » et une « Suède-B » est un cliché de la littérature réformatrice des années 20 et 30 : elle a une place centrale dans le manifeste *Acceptera* et dans le reportage de l'écrivain social-démocrate L. Nordström consacré à la « Suède crasseuse » des taudis (*Lort-Sverige*, Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag, 1938).

⁴⁷ L'ouvrage cité de Yvonne Hirdman sur l'héritage des « ingénieurs sociaux », par exemple, a vu le jour à l'intérieur de l'enquête nationale sur la distribution du pouvoir dans la société (*Maktutredning*, 1985-1990) : l'interface entre science et décision politique était donc à la fois l'objet et la condition de production d'une telle recherche

⁴⁸ Un exemple précurseur est la remise en cause de l'application par les appareils de l'État-providence de la stratégie nationale de mixité culturelle. Cf. A. Daun et B. Ehn (eds.), *Blandsverige, kulturskillnader och kulturmöten*, Stockholm, Carlssons, 1988 ; A. Ålund et C. U. Schierup, *Paradoxes of Multiculturalism : essays on Swedish society*, Aldershot, Avebury, 1991.

stigmatisée comme une spéculation suspecte⁴⁹, a retrouvé une légitimité. Les réflexes institutionnels que l'étude du comportement social des étrangers mettait en relief – crainte et neutralisation des conflits, sacralisation de la conformité à un code de conduite éclairé, unie à une forte valorisation de l'autonomie individuelle... – ont été reconnus comme piliers d'un projet de *nation-building* original. Les traits de l'habitus « suédois » jadis associés à une forme de supériorité anthropologique – antidogmatisme, internationalisme... – pouvaient être compris comme le résultat d'une pédagogie méticuleuse, et gagnante. Ce processus avait incorporé à la *doxa* les impératifs éclairés de la modernité, en la convertissant en une modernité *nationale*⁵⁰, qui excluait tout *a priori* sentimental, y compris toute expression rhétorique du sentiment national.

Si ce genre d'analyse a des points communs avec une ancienne forme humaniste de critique du modèle, la popularité qui les caractérise n'en est que plus surprenante. En l'espace de quelques années, la « suédocité » (*svenskhet*)⁵¹ est devenue un sujet d'investigation à la mode, alors que les contours de son approche se dilataient. Après une longue parenthèse, l'objet des analyses consacrées entre la fin du XIX^e siècle et 1945 aux mœurs et au « caractère » nationaux⁵² a retrouvé une légitimité scientifique. Des experts en « mentalité » suédoise surgissent dans les départements universitaires de psychologie sociale⁵³. Les tribunes des journaux s'ouvrent à des questionnements inquiets autour de la dispersion de l'identité collective, en même temps que l'habitude d'arborer le drapeau national se répand dans les écoles et les crèches⁵⁴. La réhabilitation d'autres notions essentialisantes (« héritage culturel » – *kulturarv* – « culture classique » – *bildning* – et plus récemment « mémoire collective ») dans le vocabulaire politique et scientifique est révélatrice de cette nécessité ambiante de réinscrire la relation au passé dans un cadre objectif et partagé. Sur le plan de la réflexion, des anthologies déterrent et réorganisent les textes où écrivains et intellectuels suédois, à

⁴⁹ Sous l'entrée « Identité nationale – Suède », la bibliographie nationale *Libris* ne recense que quatre ouvrages édités jusqu'en 1983, mais deux cent quatorze dans les trente années suivantes. Pour le sujet « caractère national », on ne décompte aucun titre entre 1921 et 1991, mais seize dans les trente années suivantes.

⁵⁰ J. Frykman, *Modernitet som svensk mentalitet* dans W. Agrell (ed.), *Nationell säkerhet utan gränser*, Stockholm, Allmänna förlaget, 1991.

⁵¹ A titre d'exemple, la bibliographie *Libris* recense cinquante-six ouvrages contenant ce mot dans leur titre entre 1980 et 2014. Les entrées correspondantes n'étaient que neuf au cours du siècle précédent.

⁵² L'ouvrage le plus célèbre étant l'essai de l'expert en statistique G. Sundbärg « Le caractère populaire suédois » (*Det svenska folklynnnet*, Stockholm, Norstedt, 1911), annexé à l'enquête nationale consacrée aux causes de l'émigration de masse vers les États-Unis.

⁵³ Å. Daun, *Svensk mentalitet: ett jämförande perspektiv*, Stockholm, Raben & Sjögren, 1989.

⁵⁴ Sur les reflets de la problématique de l'identité nationale dans la pédagogie préscolaire, cf. O. Ronström *et al.*, « *Det här är ett svenskt dagis* », Tumba, Mångkulturellt centrum, 1995.

différents tournants de l'histoire, ont sondé le noyau de l'identité et du destin nationaux. On recherche évidemment dans ces témoignages une clé pour aborder la crise actuelle, l'explication d'une énigme⁵⁵.

Dans ma perspective bifocale d'interprète d'un objet intellectuel et du flux de discours qu'il suscite, cette prise de conscience équivaut à un symptôme. D'une part, l'engagement qui accompagnait le débat était révélateur d'une quête insatisfaite autour de l'héritage collectif et des sources de l'identité nationale : d'autre part, l'exigence diffuse d'obtenir un diagnostic autorisé montre que la réponse à de telles interrogations était déléguée, encore une fois, à la science. Avec leurs accents impertinents, les recherches autour de la *svenskhet* confirment la propension à appréhender le « nous » comme un enjeu inséparable d'une caution institutionnelle : à l'instar de l'enquête de Sundbärg de 1911, nombre de travaux cités s'inscrivent dans des initiatives promues par l'État. D'autre part la réflexion s'enclenche au moment précis où la crise d'un récit national optimiste et du bloc social qui l'entretenait (le circuit SAP – syndicat LO⁵⁶ – « mouvements populaires ») se trouve amplifiée par le heurt avec la *différence* : la transformation de la Suède en un pays d'immigration⁵⁷ et le rapprochement avec le *kontinent*, que la demande d'adhésion à l'UE introduite en 1991 par le Premier ministre Carlsson laisse présager. La rupture du binôme *ethos/ethnos* et la transformation corrélative de l'idéal harmonieux de la *folkhem* en un enjeu conflictuel⁵⁸ a été la condition pour que ses présupposés puissent être sondés : en même temps, les modalités selon lesquelles ce récit s'articule continuent de fournir à l'observateur extérieur des éléments d'interrogation et de perplexité.

⁵⁵ Cf. notamment l'anthologie au titre évocateur *Vad är Sverige?* [Qu'est-ce que la Suède ?], sous la dir. de A. W. Johansson), Stockholm, Prisma, 2001 et, dans le même filon, *Svenska krusbär* (sous la dir. de B. Linnell et M. Löfgren), Stockholm, Bonnier, 1995.

⁵⁶ *Landsorganisationen i Sverige*. Appellation de la principale centrale syndicale, fondée en 1898 et rattachée à la social-démocratie.

⁵⁷ Avec la nécessité qu'elle implique d'articuler, et de réviser, une image du « nous ». Dans un premier temps, l'implication de l'État-providence dans ce domaine avait été marquée par l'absence de toute référence à une tradition culturelle donnée, au profit du pari du dialogue des cultures. Le *Riksdag* (Parlement suédois) a arrêté en 1975 une définition multiculturelle de l'identité nationale : c'était le premier cas en Europe. Cf. M. Wickström, « Comparative and transnational perspectives on the introduction of multiculturalism in post-war Sweden », *Scandinavian Journal of History*, 4, 2015 et K. Orfali, *Suède : de l'immigré au réfugié politique* dans D. Lapeyronnie (ed.), *Immigrés en Europe*, Paris, La Documentation française, 1992.

⁵⁸ L'assassinat de Olof Palme en pleine rue, le 26 février 1986, inscrira durablement dans la représentation collective la césure avec l'âge de l'innocence qui précède cet épisode.

1.3 Le retour du refoulé

L'actualité soudaine de l'archéologie de l'État-providence peut être comprise comme une rencontre de la nation avec sa propre image, ou avec un rêve qui s'évanouit au contact de la réalité. Dans la période charnière scandée par la chute du mur de Berlin et par l'échec du SAP – brandissant le slogan « La Suède est unique » – aux élections de 1991, la « découverte » de l'exception suédoise et l'incitation à sonder ses racines dans un héritage négligé ont dominé l'agenda des commentateurs politiques et des événements publics⁵⁹. La révision des sujets de recherche n'a donc pas tardé à trouver un écho au niveau du débat de société et du sens commun. Un indicateur évident du lien entre l'affaiblissement de la loyauté aux valeurs communautaires et l'émergence de nouveaux objets historiographiques est la levée de tabous qui entouraient des pages embarrassantes de l'âge d'or du « modèle ». La consécration publique des mythologies de la race nordique⁶⁰ et les lois sur la stérilisation des handicapés légers (*feeble-minded*) de 1934 et de 1941 – deux sujets d'investigation virtuellement ignorés jusqu'en 1990 dans l'espace académique – en constituent les exemples les plus éclatants : mais ils s'inscrivent dans une liste plus longue de travaux insistant sur le décalage entre l'image immaculée des élites politiques et administratives et leur positionnement concret face aux tragédies du xx^e siècle⁶¹. Dans tous ces domaines, le crédit moral accordé aux institutions de l'État-providence et à ses représentants officiels a barré la voie à la discussion publique. L'articulation des mythes fondateurs du modèle a marqué la levée de quelques interdits intériorisés, en permettant au flux de la mémoire d'accéder à la conscience et finalement à la parole⁶². En d'autres termes, tout laisse à penser que la condition de l'*historicisation* des mythologies fondatrices du « modèle », dans la littérature et dans l'historiographie, était précisément leur assignation consciente, dans la conscience collective,

⁵⁹ Une réflexion collective a vu le jour en 1993 autour de l'inauguration à Stockholm de l'exposition *Den svenska historien* [L'histoire de Suède]. Le débat avait pour thème la difficulté d'identifier un héritage national partagé (cf. l'éditorial de L. Lönnroth, « Finns det en svensk egenart? » [Existe-t-il une spécificité suédoise ?], *Svenska Dagbladet*, 30/4/1993).

⁶⁰ La première institution d'État en Europe consacrée à la « biologie raciale » fut fondée à Uppsala en 1921.

⁶¹ De manière peu surprenante, la vague révisionniste s'est concentrée sur la mémoire refoulée des années autour de la Seconde Guerre mondiale. Le bilan d'une politique étrangère encline aux concessions envers le troisième Reich a été la prémisse d'une prise de conscience des reflets des théories raciales en politique intérieure, dans le statut des minorités ou dans la perception de la question des réfugiés de l'Allemagne de Hitler (cf. I. Svanberg, M. Tydén, *Sverige och förintelsen, debatt och dokument om Europas judar 1933-1945*. Stockholm, Arena, 1997 et P. Colla, « La memoria rimossa del razzismo », *Contemporanea*, 3, 1999).

⁶² L'impact public de ce retour du refoulé (qui s'accompagne, aussi bien dans le cas des stérilisations que celui du positionnement face à la *Shoah*, de formes de réparation publique) a peu d'équivalents dans le monde démocratique. Elle peut être mise en rapport avec le rôle des historiens dans l'Allemagne post-nazie dans l'élaboration du sentiment de culpabilité collective.

au domaine du *mythe* : la même transition d'une religion civique du domaine de l'expérience vécue à la représentation médiatisée qu'évoque Pierre Nora dans le cas de l'engouement patrimonial en France⁶³.

Comme dans un jeu de miroirs, ma difficulté initiale à capturer par des mots l'identité fuyante du « modèle » et le principe de sa greffe sur la coutume nationale, s'était mutée, dans la Suède des années 90, en un défi collectif. Les sentiments qui s'agitaient, dans cette fin de siècle, autour des fondements du pacte de citoyenneté, n'ont fait qu'alimenter mon intérêt pour la place des mythologies de l'émancipation individuelle dans la Suède du xx^e siècle, et sur les conditions de la conversion du mythe en expérience vécue.

2. RÉAPPROPRIATIONS INTELLECTUELLES DE LA SVENSKHET. LA QUÊTE D'UNE IDÉOLOGIE NATIONALE DANS LA PRODUCTION DES SCIENCES SOCIALES SUÉDOISES APRÈS 1989

L'exercice réflexif qui précède permet de situer l'objet de la présente étude dans le contexte qui l'a déterminé. L'interrogation collective, qui se dégageait en arrière-plan de mes séjours de terrain, autour du socle de l'identité nationale et de ses ressorts dans une époque de transition, a dirigé mon attention vers une divergence radicale entre la voie à l'introduction des valeurs nationales propre à la *folkhem* et le lexique européen de la citoyenneté : à savoir, la marginalisation de la *dimension historique* des formes du discours public. Dans la majorité des analyses mentionnées de la dynamique culturelle du « modèle », la confrontation avec les sources inconscientes et lointaines du sentiment national est décrite à son tour comme la rupture d'un tabou. Nécessité imposée par une demande sociale, que K-O. Arnstberg résume en termes de *marketing* idéologique⁶⁴. La contribution la plus précieuse de ces études à la compréhension de l'énigme identitaire suédoise vient donc moins de ses résultats empiriques que de la révélation d'une résistance persistante à *penser* le corps social en tant qu'unité culturelle, s'inscrivant dans une filiation symbolique déterminée. Pour le chercheur que je viens de citer, ce déni (*förnekande*) est en soi la meilleure synthèse de l'autoreprésentation

⁶³ « On ne parle tant de mémoire que parce qu'il n'y en a plus ». P. Nora (ed.), *Entre Mémoire et Histoire* dans *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, t. 1, introduction. Le volume thématique de la revue américaine *Daedalus* (1, 1984) consacré à l'*énigme scandinave* est la première occasion de présenter le « modèle suédois » comme une forme du passé : un sentiment plutôt qu'un « fait ».

⁶⁴ « La Suède et sa politique avaient perdu leur intérêt en tant qu'alternatives au communisme et au capitalisme. Et puisque les étrangers avaient cessé de chanter nos louanges, il ne restait qu'à imiter les habitants de beaucoup d'autres petites nations, et le faire par nous-mêmes » (*Sverige och svensk politik som en lösning mellan kommunism och kapitalism var inte längre särskilt intressant och när andra inte talade om hur bra vi var, så fick vi väl göra på samma sätt som många andra små nationers invånare, säga det själva*. K-O. Arnstberg, *Typiskt svenskt*, Stockholm, Carlsson, 2005, p. 18).

suédoise au xx^e siècle⁶⁵. Le diagnostic de Arnstberg renvoie à une version radicale de l'*idéologie moderne* décrite par Louis Dumont⁶⁶, dans laquelle le sujet n'est considéré ni en tant qu'élément d'une communauté, ni en tant qu'expression d'une histoire. Il serait toutefois dommage de s'arrêter là, et de renoncer à suivre les implications sociales de cette sacralisation de la société ici et maintenant. D'autant plus que celle-ci transcende l'espace politique *stricto sensu*.

Tout au long de l'épopée du « modèle », entre 1945 et 1990, la plupart des formes publiques de la célébration d'un héritage culturel ont été stigmatisées en tant qu'expression d'une pensée réactionnaire ou, plus souvent, discrètement délaissées. L'étude du statut du patrimoine architectural au xx^e siècle⁶⁷, de la place des traditions populaires dans l'éducation de la petite enfance⁶⁸ – mais aussi de la focalisation de vecteurs silencieux de la mémoire collective, comme les timbres postaux ou la toponomastique⁶⁹ – nous montrent la même configuration. L'idée du « nous » qui en ressort oscille entre un volontarisme révolutionnaire, qui a son catalyseur symbolique dans le futur et un individualisme laissant chaque citoyen (y compris les nouveaux immigrants et des minorités virtuelles, tels que la communauté des locuteurs du yiddish) libre de choisir ses références spirituelles : entre Robespierre et George Washington.

En tant qu'État, la Suède incarne donc un des rares exemples de ce qu'on pourrait définir un *nationalisme politique*. Les citoyens ont été davantage appelés à bâtir une *polis* – un appareil efficace de gestion – plutôt qu'une communauté nationale d'ordre culturel⁷⁰...

Longtemps regardée comme naturelle, une telle modalité du lien de citoyenneté n'a capté que récemment l'attention de la communauté scientifique – historiens compris⁷¹. Dans les années

⁶⁵ K-O. Arnstberg. *Svenskhet...*, *op. cit.* Cette généralisation se fonde essentiellement sur la vision du monde incarnée par les agents et par l'idéologie officielle de l'État-providence.

⁶⁶ *Op. cit.*

⁶⁷ Cf. P. Colla, « La nuova City a Stoccolma : tra "risanamento" e conservazione », *Storia urbana*, 73, 1995.

⁶⁸ B. Ehn, *Ska vi leka tiger?* *op. cit.*

⁶⁹ Cf. M. Zaremba, *När blir Sverige europeiskt?* [Quand la Suède deviendra-t-elle européenne ?], Stockholm, B. Ohlin Institutet, 2003, pp. 4-7 et, sur l'érosion des formes commémoratives de la mémoire nationale après 1945, U. Zander, *Fornstora dagar, moderna tider*, Lund, Nordic Academic Press, 2001, pp. 340-349.

⁷⁰ J. Frykman, *Swedish mentality: between modernity and cultural nationalism* dans *The Swedish success story?*, *op. cit.*, pp. 126-127.

⁷¹ Les premières interventions qui rompent avec ce schéma ont été l'œuvre d'analystes de la théorie de l'enseignement de l'histoire (cf. C. Karlegård, *Svenskt och europeiskt bruk av historien* dans *Historiedidaktik i Norden*, 5, København, Danmarks Lærerhøjskole, 1994). En novembre 1993, la revue *Moderna Tider* consacre un numéro au commentaire des résultats d'une enquête européenne sur les connaissances en histoire des élèves du secondaire, en traçant une corrélation entre la force de l'écolage antitraditionnaliste de la *folkhem* et la

2000, son analyse a acquis un statut institutionnel lorsqu'un comité d'experts, réuni par l'exécutif, fut chargé d'identifier un jour du calendrier à consacrer à la fête nationale⁷². Le retard dans la découverte et dans la discussion publique des représentations de la communauté nationale s'explique moins par la force de l'identification au projet volontariste du « modèle » que par le fait que celui-ci a été installé sur une négation plus vaste de la place de la mémoire politique dans l'espace public⁷³. L'autoreprésentation que la culture du « modèle » a légitimée et cultivée, ne recoupe que partiellement la geste égalitaire de la social-démocratie (car ni l'esprit hiérarchique de l'entreprise, ni l'ambition productiviste ne lui sont étrangers⁷⁴), mais a été cohérente dans cette négation.

L'indifférence opposée à toute représentation transcendante du social s'étend aux fondements mêmes de la légitimité des institutions. C'est ce que nous prouvent le faible intérêt des autorités politiques pour l'ancrage juridique du pacte de citoyenneté⁷⁵, ou l'absence d'une tradition de recherche en droit constitutionnel. La dénégation de la permanence de legs religieux dans l'idéal parcimonieux et fraternel de la *folkhem*, ou dans la référence au catholicisme (ou au « papisme ») en tant qu'éléments d'identification négative relève de la même forme de pensée⁷⁶. Le choc qui a accompagné la réévocation des arguments raciaux et

difficulté des nouvelles générations à attacher au passé collectif un intérêt quelconque. Jusqu'au tournant du second millénaire, rien d'assimilable à une historiographie des « lieux de mémoire » n'a vu le jour en Suède.

⁷² *Nationaldagen – ny helgdag*. Sou 2004:45. Le jour pris en considération était le 6 juin (« journée du drapeau suédois », anniversaire de l'intronisation de Gustav Vasa en 1593). Il est intéressant de constater que l'analyse de la commission d'experts tournait largement autour de l'impact économique de l'introduction dans le calendrier d'un nouveau jour férié, pour conclure finalement que cette mesure était opportune « dans le cadre de la politique d'intégration » (*som en del av integrationspolitiken. Ibid.*, p. 34).

⁷³ Même l'ascension de la classe ouvrière ne s'est pas cristallisée en un panthéon, sous la forme de monuments ou lieux sacralisés. Les quelques tentatives en ce sens ont eu une portée très limitée (cf. U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*)

⁷⁴ P. Guillet de Monthoux (*Le modèle suédois* dans *Six manières d'être européen*, essais réunis par D. Schnapper et H. Mendras. Paris, Gallimard, 1990) identifie précisément dans la sacralisation de valeurs et des rituels de la gestion d'entreprise le thème dominant de l'ethos du « modèle ».

⁷⁵ Maciej Zaremba insiste notamment sur la longue hostilité du SAP envers un catalogue de droits imprescriptibles du citoyen, exigence longtemps assimilée à une vision superstitieuse et légaliste (*Byalagets diskreta charm...*, dans A. Heller et al., *Du sköna gamla värld*, Stockholm, Sekretariatet för framtidsstudier, 1987, p. 105 sqq.) Le royaume de Suède ne s'est doté d'un texte constitutionnel unique qu'en 1974 : le nom même de cet acte (*regeringsformen*, « La forme du gouvernement ») témoigne de la finalité purement régulatrice attachée à ses dispositions (cf. B. Rothstein, *Grundlagen i det mångkulturella samhället* dans *Gränslöst. Forskning i Sverige och världen*, Stockholm, Natur & Kultur, 2006).

⁷⁶ Cf. B. Stråth (ed.), *Europe and the other and Europe as the other*, Bruxelles, PIE Lang, 2000. Zaremba a insisté sur l'usage de l'image de la Suède en tant que pays sécularisé, en opposition à l'Europe continentale (*När blir Sverige...*, *op. cit.*, pp. 15-18). C'est à un autre chercheur né à l'étranger, Nina Witoszeck, que l'on doit une des premières analyses du poids d'un « protestantisme séculier » dans la genèse de valeurs rationnelles de l'État-providence suédois (*Fugitives from Utopia : The Scandinavian Enlightenment Reconsidered* dans *The Cultural*

nationalistes à la base de l'édification d'une *folkhem* harmonieuse nous sert de test : ce sentiment d'effroi tient moins à un réflexe de loyauté au système qu'à la difficulté d'articuler les facteurs irrationnels du lien communautaire. De se représenter – avec les mots du sociologue Bo Rothstein – « en quoi consiste ce qui, en fait, doit tenir unie la société suédoise »⁷⁷. Il est donc logique que la confrontation avec l'altérité ait été l'élément déclencheur du courant de recherche sur la mémoire et sur l'héritage du modèle. La prise de conscience des années 1990 concerne deux éléments d'une *doxa* : à la fois l'investissement moral de la communauté civique, qui fait de la *suédicté* une religion qui ne dit pas son nom, et le déni, au nom de la raison, de toute revendication d'enracinement. Pour faire de cette configuration – la *Gemeinschaft* déguisée sous les habits respectables de l'individualisme cosmopolite – un objet d'analyse scientifique, un détour par l'inconscient s'avère nécessaire⁷⁸.

2.1 Entre anomie et *Gemeinschaft* : une religion civile implicite

Parmi les démarches engagées sur le terrain des préconditions culturelles de l'idéologie de la *folkhem*, l'analyse *du discours* a été le premier champ d'investigation. L'exotisme du vocabulaire de la citoyenneté démocratique en Suède – un lexique qui s'impose entre les années 30 et 50 – s'est avéré être une source d'inspiration féconde. Se situant dans un registre sentimental, étranger à l'héritage des Lumières⁷⁹, ce vocabulaire est en grande partie intraduisible, car il reflète la filiation du libéralisme et du socialisme suédois des mouvements sociaux dits « populaires » (*folkrörelser*), et de leurs formes d'encadrement du citoyen dans un sujet collectif. Il exprime une réalité mentale dans laquelle la subordination à une structure de tutelle semble être la voie incontournable pour intervenir sur la scène sociale. Encore en 1990, la plupart des membres du SAP n'adhéraient pas au parti à titre individuel, mais en tant qu'affiliés à un syndicat : des formes semblables de dissolution de l'identité morale personnelle dans une organisation corporative se retrouvent dans l'affiliation automatique des citoyens à l'Église d'État (qui se poursuit jusqu'à la fin du xx^e siècle), ou dans l'imbrication entre structures socioéducatives et mouvements politiques⁸⁰. Des commentateurs à mi-chemin

construction of Norden, op. cit.)

⁷⁷ *Vad det faktiskt är som skall hålla samma det svenska samhället*. B. Rothstein, *Grundlagen...*, *op. cit.*, p. 127.

⁷⁸ Un des précédents illustres de cet effort, longtemps assigné au courant « suédocritique », est précisément l'œuvre d'un psychanalyste (H. Hendin, *Suicide and Scandinavia: a psychoanalytic study of culture and character*, New York, Grune & Stratton, 1964).

⁷⁹ Cf. les différents termes renvoyant à la fois à la communauté et au pouvoir qui agit en son nom (*det allmänna, samhället*) : le substantif *omsorg*, renvoyant à la sollicitude envers autrui et à la prise en charge institutionnelle des plus faibles, *trygghet*, qui recouvre tant le sentiment individuel de protection qu'un idéal social.

⁸⁰ Dans les années 1970, ce même idéal a donné lieu à un principe original d'intégration des étrangers, fondé sur

entre différentes cultures ont été les premiers à relever la présence de ces legs prémodernes, en leur imputant l'hostilité ponctuelle que suscitait la philosophie politique des Lumières, fondée sur le pluralisme des régimes de vérité, la confrontation, la reconnaissance de la différence⁸¹. L'État, dans ce mode de pensée, n'est pas reconnu comme un pouvoir, mais comme le cadre neutre dans lequel s'inscrit l'activité des sous-communautés qui le composent⁸². Le rôle proactif des administrations d'État (donc des technocrates) dans la dynamique de la réforme sociale et le chemin accidenté de la tutelle juridique du citoyen *contre* les appareils de l'État-providence, ont été interprétés dans cette optique⁸³. En dépit de leur force suggestive, ces efforts pour *nommer* le totem à travers lequel la communauté nationale suédoise se reconnaît et s'autocélèbre, butent sur un paradoxe : loin de le « normaliser », en réinscrivant ses mobiles dans les grands courants de l'histoire continentale, ils confirment sa nature hybride sur l'échelle la plus fondamentale de la description anthropologique des sociétés : celle qui oppose le holisme à l'individualisme. Toutes les lignes de fracture autour desquelles, depuis la fin du XIX^e siècle, se décline le conflit entre pensées totalisantes et émancipatrices – religion et laïcité, identité ethnique vs. patriotisme constitutionnel, État vs. corps intermédiaires (et en termes encore plus généraux : modernisation technique vs. humanisme, liberté positive vs. négative...) semblent inappropriées pour résumer le discours suédois sur la citoyenneté. Ces dialectiques n'ont jamais une place déterminante en politique intérieure⁸⁴ : c'est la recherche d'une synthèse plus

la délégation à une seule organisation, réunissant les immigrés de la même nationalité, de la capacité de négocier avec l'État (*cf. supra*, note 57). L'intégration collective aux structures de l'État-providence était ainsi la prémisse de l'admission de l'immigré aux bénéfices sociaux (à commencer par le droit de vote).

⁸¹ *Cf.* M. Zaremba, *Byalagets...*, *op. cit.* et H. M. Enzensberger, *Svensk höst*, Stockholm, Bokförlaget DN, 1982.

⁸² La dialectique État-société est à tel point étrangère à la pensée du modèle qu'un seul terme (*samhället*) identifie les deux concepts. Étrangère au lexique politique suédois, la notion de « société civile », relayée à la fin des années 1980 par les révolutions pacifiques dans l'ancien bloc communiste, a rencontré un rejet immédiat et révélateur (*cf. State and Civil Society...*, *op. cit.*).

⁸³ Les jugements prononcés dans les années 1980 et 1990 à l'encontre de la Suède par la Cour européenne des droits de l'homme offrent la preuve empirique d'une distance culturelle qui concerne le poids de l'intégrité personnelle, ou du lien familial, par rapport à la notion du « bien » incarnée par les institutions rationnelles (*cf.* J.W.F. Sundberg, *The Trip to Nowhere*, Stockholm, The Stockholm Institute of Public and International Law, 1995). La mobilisation de la catégorie d'« intérêt supérieur de l'enfant » dans l'application de la Loi sur le service social (*socialtjänstlag*, SFS 1980:620) – amenant à de multiples cas de soustraction d'enfants au fondement juridique douteux – rentre parmi les cas les plus fréquents des conflits portés devant la Cour de Strasbourg.

⁸⁴ L'absence d'une dialectique radicale droite-gauche relève de la même configuration. Bolchevisme et nazisme avaient été liquidés par Per Albin Hansson, dans son discours du 1^{er} mai 1933, comme deux positions « non suédoises » (*osvenska*). Ni Mai 68, ni la réaction néolibérale des années 1990 n'ont pris pour cible l'État en tant que tel. Même la mouvance régionaliste, anti-européiste ne remet pas en question le pouvoir central, mais s'affiche au contraire comme un rempart pour les « valeurs suédoises ».

vaste, annulant ces contradictions, qui occupe le devant de la scène.

Trait d'union entre la rhétorique religieuse et l'imaginaire politique de la Suède contemporaine, l'omniprésence de la rhétorique du *folk* et de la *gemenskap*⁸⁵ semble donner raison aux chercheurs qui, au lieu d'assimiler l'ethos de la *folkhem* aux intentions rationalistes-individualistes de ses réformes, l'ont compris comme une fuite nostalgique de la solitude du sujet moderne, tournée vers la solidarité fonctionnelle du monde agraire⁸⁶. Si l'on pense à la Suède comme à une famille aux frontières indéterminées, unie par le culte de sa propre cohésion intérieure, son principe symbolique ne pourra résulter ni d'une mémoire fondatrice, ni d'un socle idéologique explicite : l'aphasie mémorielle prend alors un sens précis⁸⁷. Interrogée sur le sens à attribuer à la fête nationale nouvellement instituée, Anita Gradin (ministre du SAP et première commissaire UE pour la Suède) exposera de manière candide l'*indicibilité* du projet collectif : « ni moi ni le parlement ne pouvons le dire. C'est à tout un chacun d'en faire ce qu'il veut »⁸⁸. Reste encore à savoir si cette déclinaison subjectiviste du pacte de citoyenneté doit être prise au pied de la lettre. Devant détailler ce dont un citoyen suédois peut être « fier », la même responsable politique puisera de manière surprenante à deux sources incompatibles de l'appartenance : l'idéal désincarné d'un « nationalisme social » (*välfärdsnationalism*) et l'identification avec une culture vivante :

[Nous pouvons être fiers] de l'État-providence moderne que nous avons su bâtir et exporter. D'être une société ouverte, plutôt égalitaire. Nous sommes un peuple qui va à la pêche, qui se promène dans les montagnes : la plupart d'entre nous possèdent bien une maison à la campagne⁸⁹...

⁸⁵ Deux termes qui représentent, pour Louis Dumont, l'emblème même de la présence du holisme dans la société moderne (*Essai sur l'individualisme*, Paris, Seuil, 1983).

⁸⁶ « Les autres pays discutent des rôles respectifs de l'État et de la famille. Le discours en Suède renvoie plutôt à l'opposition individu-société. Pourtant des mots comme "nous", des expressions comme "tous ensemble" reviennent souvent [...] et traduisent un sentiment de nostalgie pour ces petits groupes de parents appartenant à un passé agraire qui n'est pas si lointain [...] Dans ce contexte, l'individualisme n'a aucune connotation positive. Il n'est pas synonyme de raison ni de liberté de jugement. Dans la mentalité suédoise, la décision ne semble pas liée à l'idée d'un agent individuel ». G. de Monthoux, *op. cit.*, p. 70-71. Cf. N. Witoszek et M. Zaremba, *op. cit.*

⁸⁷ Dans la synthèse de l'historien Henrik Berggren, « la Suède exemplifie une forme d'autoreprésentation dans laquelle le conflit entre *ethnos* et *demos* est resté pratiquement invisible » (*The forward-facing angel*, dans *The Swedish Success Story*, *op. cit.*, p. 72, ma traduction).

⁸⁸ *Det ska varken jag eller riksdagen säga. Du kan göra mycket av det här*. Interview à *Dagens Nyheter*, reprise dans B. Rothstein, *Grundlagen...*, *op. cit.*, p. 128.

⁸⁹ *Att vi har byggt upp en modern välfärdsstat, som vi har kunnat exportera. Att vi har ett öppet och ganska jämställt samhälle. Vi är ett folk som fiskar och går i fjällen, många av oss har något hus på landet*. *Ibid.*, p. 74. Une notion similaire d'indicibilité résonne, dans une formulation plus sophistiquée, dans cette intervention récente de l'historien Knut Carlqvist : « La suédocité [...] c'est ce qui met de l'huile dans les rouages de la langue. Elle ne se trouve pas dans les mots, mais dans la tonalité affective avec laquelle on les prononce [...] La suédocité n'est pas quelque chose que l'on peut se procurer par une démarche intellectuelle » (*Den är olja i språket, inte orden utan*

Toutes les oppositions binaires (holisme/individualisme, universalisme/multiculturalisme...) à la base des théories de la citoyenneté semblent finalement ne pas rendre compte du principe normatif qui gouverne l'expérience suédoise dans ce domaine. Cette énigme a incité la communauté scientifique, au cours des dix dernières années, à accentuer l'épaisseur analytique de l'explication. L'hypothèse développée en 2006 par H. Berggren et L. Trägårdh⁹⁰ marque une évolution qui ne recule pas devant les paradoxes éthiques de la *folkhem*. En insistant sur le constat qu'un système de valeurs individualiste a été renforcé par la progression réformatrice de la social-démocratie (notamment dans les domaines de la politique familiale, ou de l'accueil des étrangers), les auteurs reconnaissent dans sa logique une configuration dont l'originalité expliquerait les malentendus qu'elle a éveillés à l'étranger. D'après Berggren et Trägårdh, une « théorie de l'amour » originale inspirerait l'ethos public de la *folkhem*, en ancrant sa légitimité sur le plan de la morale. Bâtie sur le mythe scandinave de l'individu libéré de toute attache, ce modèle de « sociabilité asociale » ne valoriserait que les relations formelles et symétriques entre agents sociaux, dégagées d'implications hiérarchiques et d'influences traditionnelles. Sa traduction politique est un contrat tacite entre État et individu : ne plus considérer l'intervention du social dans la vie privée comme un frein à la liberté de l'individu, mais comme la *condition* de son affranchissement des autorités « naturelles » qui le limitent : hiérarchies socioprofessionnelles, ordre familial, normes sociales diffuses. Le crédit sans égal accordé à la représentation objectivée de la volonté générale et l'intensité des polémiques contre les entités intermédiaires qui la concurrencent trouvent, dans ce modèle, une justification de principe⁹¹.

3. UN TERRAIN RÉVÉLATEUR POUR UN MYTHE SANS HISTOIRE : L'ARCHÉOLOGIE DES POLITIQUES NATIONALES DU PASSÉ

Chercher à rendre compte du caractère pervasif et ineffable du contrat de citoyenneté propre à la *folkhem*, en l'attachant tantôt au culte de la Raison instrumentale, tantôt à la saga de l'émancipation individuelle, marque une césure par rapport aux centres d'intérêt traditionnels

känsloladdningen i orden [...] Svenskhet [...] är inget man tillägnar sig på intellektuell väg. Svenskhet får man inte på intellektuell väg. « Svenskhet får man inte på intellektuell väg », *Dagens forskning*, 18, 2002, p. 33).

⁹⁰ *Är svensken människa?* Stockholm, Norstedt, 2006.

⁹¹ Tant l'universalisme de l'État-providence, que son hostilité radicale vis-à-vis des traditions qui empêchent les membres de catégories sociales désavantagées (handicapés, immigrés, femmes...) d'intervenir dans le jeu social en tant qu'égaux, traduiraient donc moins un choix idéologique humanitaire que ce code de valeurs intériorisé et transversal.

des sciences sociales suédoises. En intégrant une variable inconsciente – l’incorporation dans l’habitus social d’un *a priori* de l’ordre du sacré – ces interprétations ont brisé l’axiome de la transparence de la société à soi-même. Elles interrogent l’autorité silencieuse au nom de laquelle la *destitution* des figures de l’autorité (solidarités locales ou de classe, legs culturels, sacralité du privé) a pu se renouveler, sans entamer la cohésion d’une société assimilée à un *foyer* chaleureux. Néanmoins, un fil rouge réunit ces lectures globalisantes à une tradition ancienne, qui a recherché dans les formes invariables de la personnalité « suédoise » la clé de ses destinées. La référence à un principe unique qui absorberait toute tension entre vertus privées et obligations sociales, subjectivité et raison politique, aboutit à une posture métahistorique, qui fait de certaines dispositions innées la clé de voûte du projet national : c’est parce qu’un *folk* existe bien, que l’idéologie du *folk* s’est affirmée⁹²... Lorsque la quête de l’« idéologie suédoise » cède à la tentation de la déconnecter des enjeux de sa reproduction, elle finit pas se rabattre sur une autoreprésentation surannée, vide de contenu et ouverte à toute récupération⁹³. À y regarder de près, les réflexes que ses exégètes actuels attachent à la culture suédoise de la modernité – solipsisme et volonté de se fondre dans la masse, rejet du sentimentalisme et du dogmatisme... – correspondent au portrait de la pensée suédoise dressé par G. Sundbärg un siècle auparavant⁹⁴.

L’obstacle à surmonter tient, encore une fois, à l’impérialisme du récit gagnant, qui suppose que la vocation du citoyen suédois consistait à devenir précisément ce qu’il est devenu, et à se forger des représentations qui confortent sa nature. Lors de la définition de l’objet de la thèse que voici, adopter un point d’observation distancé et contre-évident m’a semblé la meilleure manière d’escamoter ce parti pris : plutôt qu’aborder la réinvention de la Suède en tant que *folkhem* en partant de son programme officiel, vérifier en négatif, sur la longue durée, le

⁹² Les résultats de différentes enquêtes d’attitudes internationales placent la population suédoise à l’extrémité des graphiques relatifs à la distribution des valeurs liées à la sécularisation et à l’individualisme. Dans les actes d’un séminaire interdisciplinaire organisé en l’an 2000 par l’université d’Uppsala, cet élément permet de réaffirmer, dans le contexte d’une approche post-moderne, l’assimilation classique entre stratégie nationale et progrès social. D’après un des contributeurs au séminaire, la fuite du monde occidentale des solidarités organiques et des traditions pourrait se caractériser pertinemment comme une « suédicisation du monde » (*Schwedenisierung der Welt. Svenskt kynne*, sous la dir. de L. Lewin, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2000).

⁹³ La thèse de Berggren et Trägårdh, qui fait de l’« individualisme d’État » un principe culturel générateur du « modèle » nordique, a trouvé un écho en 2011 lors de différentes initiatives publiques promues par le gouvernement conservateur et par les organisations suédoises des employeurs (cf. P. Svensson, « Historieätarna » [L’histoire fagocitée], *Arena*, 1, 2013, p. 42 et la brochure *Shared norms...*, *op. cit.*, avec une contribution de Berggren et Trägårdh).

⁹⁴ Cf. *supra*, note 52. Sur la persistance et l’ambivalence des stéréotypes nationaux suédois, cf. A. Ruth, *Det moderna Sveriges myter* dans B. Linnell et M. Löfgren (ed.), *Svenska krusbär*, Stockholm, Bonnier, 1995 et K-O. Arnsberg, *Typiskt svenskt*, *op. cit.*, p. 140.

destin social des rhétoriques qui la concurrencent. Des modalités de l'appartenance et de l'auto-reconnaissance que le processus de réinvention nationale entamé en 1932 aurait combattues, discriminées ou réduites au silence. Et dont le débat en cours semblait indiquer – sous la forme de la nostalgie, ou de l'absence – la trace.

3.1 La conscience historique : une dimension hybride

J'ai déjà fait allusion à cet élément de contraste avec le portrait national officiel et son message mobilisateur. La culture politique du « modèle » a directement contribué à la formation d'un pôle d'identification négative⁹⁵, qui se résume à la reconnaissance d'un héritage impératif (qu'il soit culturel, national ou pan-européen) en tant que critère de la relation du sujet à la collectivité. Si l'on essaie de rattacher le déficit identitaire dénoncé dans le débat du début des années 90 à des expériences sociales concrètes, on se tournera en premier lieu vers le silence dont la sphère institutionnelle a entouré les origines de la collectivité qu'elle se propose de servir⁹⁶. *Historielöshet* (« privation d'histoire »⁹⁷) est le mot « exotique » que le débat suédois de la fin du xx^e siècle a élu pour représenter cette condition culturelle, et pour rendre compte de l'horreur du vide que l'écroulement de l'image de la nation projetée dans l'avenir semble avoir causé à l'ego national⁹⁸.

Aborder la genèse d'un alphabet de la citoyenneté en s'appuyant sur l'évolution de la relation entre identité et durée présente plusieurs avantages : le premier étant de replacer l'expérience

⁹⁵ Zander insiste sur la dimension idéologique et instrumentale – au service de la légitimation du mythe de la modernité – de la relation au passé qu'il qualifie, en empruntant les catégories de F. Nietzsche (*De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie* dans *Considérations inactuelles*, Paris, Gallimard, 1992 [Première édition : *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, Leipzig, Fritzsche, 1874], de « non-usage » (*icke bruk*) de l'histoire. *Op. cit.*, p. 469.

⁹⁶ « L'évolution dans le sens d'un non-usage de l'histoire est particulièrement apparente en ce qui concerne la social-démocratie. Bien sûr, après 1945, on continua d'inaugurer des monuments à la gloire du travail, des statues et des bustes de dirigeants sociaux-démocrates [...] Mais le non-usage de l'histoire, qui se concentre dans la sphère politique et semble avoir trouvé dans la nouvelle génération de sociaux-démocrates ses meilleurs défenseurs, a surclassé toutes ces initiatives » (*Dessa förändringar mot ett icke-bruk av historia avläses tydligast i anslutning till socialdemokratin. Förvisso invigdes monument till arbetets ära samt statuer och byster över arbetarrörelsens ledare efter 1945 [...] men alla dessa arrangemang övertrumpades av ett icke-bruk av historia, som var koncentrerat till den politiska sfären och tycks ha haft ett särskilt starkt fäste hos en ny generation av socialdemokrater*. U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, p. 469).

⁹⁷ Probable calque de l'allemand *Geshichtslos*. Le mot qualifiait initialement les civilisations ignorant l'écriture. A propos du statut de cette notion dans le débat suédois – pour désigner la dévalorisation de l'expérience historique et le déclin des connaissances à son sujet – cf. S-E. Liedman, *Historielöshet – vad gör det?* dans *Över gränser: festskrift till Birgitta Odén*, Lund, Historiska institutionen, 1987 et U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, pp. 318-319.

⁹⁸ Sentiment bien capté dans un article de l'historien Henrik Berggren (« Tänk om framtiden var omodernt » [Imagine si l'avenir était démodé], *Dagens Nyheter*, 20/10/1998).

suédoise dans une grille sémantique commune, en rendant sa place au rôle de la comparaison dans l'observation. La production et la réactualisation d'un passé exemplaire représentent un accès quasi obligé au profil symbolique des communautés nationales. La démarche qui inscrit la légitimité des institutions dans un cheminement continu, où la société de masse représente son destin et se l'approprie, apparente les expériences politiques les plus diverses⁹⁹. Dans la variété des dévotions qu'elle appelle – de la saga des pères fondateurs (aux États-Unis ou dans l'UE) au folklore populaire, de la commémoration patriotique aux canons scolaires – la fréquentation avec une mémoire formalisée constitue donc une syntaxe universelle de la nation démocratique¹⁰⁰. Elle est, plus exactement, une fonction de sa capacité à s'extérioriser, à dialoguer avec ses membres, à leur permettre de la représenter, et de se représenter en elle. En effet, la forme révérencielle de la présence du passé n'amène pas à la consigner dans des sanctuaires ou des formules figées, comme pour les vérités juridiques ou religieuses : elle peuple le quotidien par des figures à interpréter (un lieu, une œuvre, une personnalité...) et subsiste par sa capacité à se disséminer dans le sens commun où, une fois établie, elle s'alimente d'elle-même. La conscience historique – voici l'intuition qui m'a guidé – n'est pas *exclusivement* une idéologie : ses injonctions (car la mémoire, comme les codes culturels ou linguistiques, s'impose à l'individu comme un diktat évident) se situent de manière oblique et par rapport à la dialectique individualisme/holisme et aux autres catégories réductrices qui ont été convoquées pour capturer l'ethos social suédois¹⁰¹.

On retiendra, dans ce sens, que la reproduction sociale du sentiment de révérence par rapport au passé définit un territoire hybride du lien politique. Située au cœur de la construction de la légitimité du pouvoir, la conscience de l'histoire favorise fatalement la prolifération d'épopées antagonistes. Toutes les révolutions modernes ont réinventé un mythe national qu'un ancien régime avait cultivé dans une perspective conservatrice :

⁹⁹ Malgré les attaques dont elles ont fait l'objet, la législation et les institutions chargées de la reproduction de la mémoire nationale continuent leur œuvre dans le contexte des retournements les plus violents du principe politique de l'État : l'exemple de la Russie bolchevique, des régimes fascistes ou de la Chine de la révolution culturelle en attestent. Cf. G. Marin, *Apprendre l'histoire à l'école communiste*, Paris, L'Harmattan, 2013 (sur le cas de la Roumanie) et L. Coumel, « *Rapprocher l'école et la vie* » ? *Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918 – 1964)*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2014.

¹⁰⁰ Cf. *infra*, note 137.

¹⁰¹ Voilà pourquoi l'historiographie de la mémoire collective, tout en l'opposant à l'histoire en tant qu'objet de science, éprouve une difficulté évidente à la situer soit du côté de l'instrumentalisation du passé par le pouvoir (l'invention de la tradition) soit de son appropriation libératrice. De la création des communautés de foi, ou de leur dispersion sous la pression de de l'individualisation des passés. Cf. P. Nora, « Difficile enseignement de l'histoire » (Présentation), *Le Débat*, 175, 2013, p. 6.

symétriquement, les contre-révolutions¹⁰² procèdent souvent d'un flux de mémoire qu'une révolution n'a pas su interrompre. L'ambiguïté inhérente à la construction de la mémoire nationale, entre formalisation bureaucratique et volatilité des affects, croyance et désillusion, la qualifie en somme comme le terrain idéal pour vérifier les ressorts d'un contrat de citoyenneté que l'on dit fondé sur l'identification à un ethos, donc sur le nettoyage de l'imaginaire national de sa périphérie, ouverte à la nuance et à la réinterprétation¹⁰³.

La manière dont l'espace de la remémoration s'organise dans le cas suédois se présente d'emblée comme une exception à la norme. Une exception qui aide à situer la singularité d'une expérience. D'après le portrait sommaire des lieux de condensation de l'être-suédois que je viens de dresser, la confrontation avec la filiation culturelle apparaît comme le contraire d'une évidence partagée : un canon confiné dans l'espace savant, délaissé par les rituels publics, occasion d'embarras pour ses représentants¹⁰⁴. La difficulté que les porte-parole de la volonté générale éprouvent à sublimer les aspérités de l'expérience collective, à mettre en forme la nation comme un récit en continu, n'est pas étonnante : à travers les deux modèles d'interprétation de la fabrication de la Suède au xx^e siècle que nous avons examinés – la libération de l'individu du carcan de la tradition, et la maîtrise rationnelle de la vie en commun – la bâtisse sociale n'est abordée ni comme l'objectivation d'une option politique, ni comme une communauté de mémoires, mais comme une *tabula rasa*. Plus exactement, elle apparaît comme un corps virtuel, à organiser autour de valeurs universelles et à affranchir des formes de domination – spirituelle, morale ou sociale – qui la limitent. L'image d'une collectivité en lutte contre les forces irrationnelles qui freinent son essor émerge de tous les grands chantiers de construction de l'identité : rationalisation de l'appareil administratif¹⁰⁵,

¹⁰² On citera, à titre d'exemple, l'éducation démocratique des élites antifascistes dans l'école italienne des années 30 ou, dans un contexte très éloigné, l'évolution d'une conscience anticommuniste dans la Russie des années 70 et 80.

¹⁰³ De manière analogue, la force des régimes totalitaires a été mesurée et discutée (notamment dans le cas de l'URSS) par sa volonté et sa capacité de venir à bout des représentations historiques de la communauté : la place de l'histoire pré-révolutionnaire (ou des traditions littéraires et artistiques) dans l'enseignement, dans la politique culturelle ou dans l'aménagement des villes sont des territoires où les limites de la loyauté au mythe de l'État se négocient.

¹⁰⁴ L'exemple cité par Zaremba des absences répétées de la délégation suédoise lors des commémorations internationales de la guerre de Trente ans (*När blir Sverige europeiskt?*, *op. cit.*, p. 3) est certes anecdotique, mais dessine un champ de recherche.

¹⁰⁵ On retiendra, à titre d'exemple, la grande réforme des communes, qui dans les années 1950, au nom d'une gestion plus rationnelle, a dispersé les communautés locales autour d'entités plus grandes.

démocratisation du savoir et modernisation des cultes¹⁰⁶, réorganisation de l'espace urbain, relation à l'étranger et aux immigrés. Cristallisée dans la propagande et dans le lexique des responsables politiques, cette image a su séduire l'opinion étrangère dans les termes que j'ai rappelés plus haut, en faisant de la disponibilité à la transformation une source de fierté.

Or, si une propriété de la mémoire consiste à offrir, dans le même registre imaginaire, la double possibilité du rassemblement et de la singularité, de la reconnaissance et de l'autonomie, comment devra-t-on interpréter le détricotage, la critique organisée, de ce « lieu commun » ? Comment ce processus a-t-il affecté les mots-programmes¹⁰⁷ et les institutions qui donnent à l'expérience de la mémoire obligée un cadre et un sens définis ? On rappellera que tout au long du xx^e siècle, en arrière-plan du nihilisme fonctionnaliste, un langage ancrant l'idée nationale dans son passé, et un système de dispositions légales et de pratiques instituées¹⁰⁸, visant à perpétuer ses traces et son culte, subsistent bien – en dépit des attaques répétées que les rituels de la nostalgie ont escomptées, dès la rencontre du pays avec la modernisation technique¹⁰⁹. Quelle empreinte la régénération de l'imaginaire a-t-elle donc laissée sur le versant des rhétoriques de la permanence, alors que celles-ci se trouvent dépossédées de leur valeur emblématique pour les citoyens ? De multiples pistes, tout aussi légitimes, ouvrent des aperçus sur cette problématique : les thèmes de la communication publicitaire ou du discours politique – ou encore la visibilité des historiens sur la scène publique – nous parlent du degré de légitimité avec lequel la référence au passé filtre dans l'expérience ordinaire. Mon souci a été toutefois de me mesurer avec une symbolique *impérative*, impliquant l'ensemble du corps social : partir de la mise en forme de la nation, en tant que communauté imaginaire, pour vérifier à quelles conditions et avec quelles réserves une revendication de continuité s'y intègre. Je songeais à appliquer à un modèle original de *nation building* l'archéologie d'une relation intériorisée à l'histoire : un angle d'approche dont

¹⁰⁶ L'Église d'État a connu plusieurs réformes qui l'ont impliquée dans la dynamique égalitaire de la société séculière : de l'ordination des femmes prêtres, décidées par les instances représentatives de l'Église de Suède en 1958, aux différentes traductions de la Bible, qui en ont rapproché le texte du langage quotidien.

¹⁰⁷ Examinée plus loin, la dévalorisation que la notion de *bildning* (« culture générale », de l'allemand *Bildung*, cf. annexe 1 a), glossaire) a connue dans le vocabulaire pédagogique est emblématique de la crise des évidences culturelles à laquelle je faisais allusion.

¹⁰⁸ Parmi les plus singulières on citera la plétore d'associations bénévoles, à connotation patriotique et naturaliste, tournées vers l'histoire locale : le *hembygdsrörelsen*.

¹⁰⁹ L'inconscience de son passé représente, depuis le début de 1900, un cliché dont Gustav Sundbärg se fait l'écho. Une expression littéraire en est le célèbre poème de Strindberg, faisant l'éloge de la destruction d'un quartier ancien, non pour le remplacer par de nouvelles maisons, mais dans le simple but de dégager « de l'air et de la lumière » (*Esplanadsystemet* dans *Dikter på vers och prosa*, Stockholm, Bonnier, 1883).

l'entreprise des « Lieux de mémoire » définit, depuis 1984, le modèle¹¹⁰. Une telle perspective allait peut-être m'offrir une chance de voir interagir la composante rationnelle, conquérante, de la refondation d'une symbolique nationale avec la logique opaque de la répétition et de l'inertie des formes culturelles. De remettre en scène, dans un champ social bien défini, la guerre des titans des mythologies communautaires.

En même temps, lors de l'identification d'un processus signifiant, il m'a semblé important d'éviter de répliquer, de manière mécanique, les objets et la *poétique*¹¹¹ par lesquels l'entreprise-modèle que je viens de citer reconstruit son univers enchanté. Les évidences qui gouvernent le statut du passé collectif dans l'expérience de la France contemporaine – et qui témoignent de pratiques ritualisées, proches d'un culte civil¹¹² – ne se prêtent pas à une simple généralisation, une comparaison par le rapprochement du semblable. La recherche anxieuse d'une date emblématique pouvant incarner la fête nationale, dans la Suède de la fin du xx^e siècle, montre par exemple qu'il ne serait pas pertinent de prendre pour repère la célébration publique d'événements-mémoire : la Révolution d'octobre, le 14 juillet, le *4th of July*. Il s'agissait de dégager, sans postulats, l'usage et le statut du passé à l'intérieur d'un processus historique durant lequel l'idée nationale a été problématisée et réinventée.

3.2 La mémoire en tant qu'expérience pratique

Il ne s'agit pas simplement d'isoler des signes adaptés au contexte, en prenant conscience que chaque mémoire engendre ses « lieux » selon une logique qui lui est propre. Un décalage aussi criant dans la localisation des mythes fondateurs milite pour une approche épistémologique alternative à l'archéologie des lieux de condensation du sentiment national, qui a été tentée dans le cas de la France : une démarche qui distille, à partir de la variété des motifs et des traces sédimentés dans la culture, une intention lisible, la fondation d'un espace politique consubstantiel au culte de ses racines¹¹³. La tradition des « Lieux de mémoire » – ainsi que ses prolongements à l'échelle internationale – procède en effet d'une mémoire affirmée, présente en tant que réalité d'expérience, pour révéler, par un chemin à rebours,

¹¹⁰ *Les lieux de mémoire, op. cit.*

¹¹¹ Cf. P. Garcia, « Les Lieux de mémoire, une poétique de la mémoire ? », *EspacesTemps*, 74/75, 2000, p. 122-142.

¹¹² Pour reprendre les mots de Nora, la « métabolisation » de l'histoire nationale en mémoire chérie. Cf. *Le Débat*, mai 2013 et *Profane et sacré en République* dans *Présent, Nation, Mémoire*, Paris, Gallimard, 2011, pp. 249-257.

¹¹³ Une « nation-mémoire ». Cf. P. Nora, *La nation-mémoire (Les lieux de mémoire, op. cit., vol. 2.iii)* et *L'ère de la commémoration (ibid., vol. 3.iii)*.

l'axe logique de l'investiture de certains signes, la construction d'un espace sacré¹¹⁴. Or, l'hypothèse de départ du projet que voici – l'imbrication entre configuration individualiste et construction de la communauté – implique précisément la fragilité, théorisée et entretenue par une élite, de toute relation contraignante à l'autorité du passé. Il sera dès lors naturel d'appréhender ses vestiges selon une autre modalité que celle qui se propose de retrouver – à partir d'un événement remémoré, une pratique sociale ou un texte... – le fil rouge d'une consécration : « l'invention » d'une tradition¹¹⁵. Il s'agit moins de remonter à l'intention *intéressée*, qui organise et arme un mythe des origines, que de prendre ce dernier comme un « fait », un réflexe social ou un reliquat, pour observer la manière dont sa trame résiste ou se désagrège face à des injonctions concurrentes. L'investigation touchera donc au processus par lequel une doctrine pratique de l'initiation à la communauté civique rentre en tension avec une *pratique* de remémoration, en s'attaquant non seulement à sa raison d'être conventionnelle (l'affirmation du génie national et d'une hiérarchie de vertus) mais à la doctrine inconsciente – la *doxa* – qui l'entretient : l'idéal d'une culture unitaire¹¹⁶, le respect de ses vestiges, la possibilité de les réactiver dans l'action sociale. Je ne traiterai donc pas de la diffusion silencieuse et *utile* de la mémoire, dans une conscience qui fédère, mais d'une mémoire qui *partage* et oppose, y compris à travers son absence. Et qui dévoile, ce faisant, une partie de son secret.

Le plan de la discussion – et l'horizon du terrain de vérification empirique – sont ainsi déplacés d'un cran par rapport aux modèles explicatifs à peine évoqués : l'aliénation du citoyen dans le corps sacré de la nation n'est pris ni comme le moteur, ni comme le débouché naturel de sa sublimation sous la forme d'un roman collectif. L'analyse ne consistera plus à replacer le symbole que l'on remémore dans une progression linéaire, l'investiture d'un *totem*, mais devra l'appréhender dans la pluralité de ses fonctions culturelles – source d'identité ethnique ou de distinction sociale, d'accès à la subjectivité ou au vertige mythique – en considérant et sa permanence et sa contestation comme des données révélatrices, porteuses

¹¹⁴ Pour des raisons étroitement liées à l'histoire de l'unification de la France, bien explorées par P. Garcia (*op. cit.*), le travail de Nora ne pouvait que prendre appui sur la mémoire politique. Son entreprise allie donc une analyse de certains exemples de relation révérencielle au passé avec l'étude d'une singularité de la culture politique française – signifiée par l'idée que l'histoire de France représente, en bloc, un lieu de mémoire – et la critique de l'intérieur de la fragmentation d'un récit unitaire sous l'effet de l'individualisme.

¹¹⁵ Soit la cristallisation d'un projet en tant qu'évidence, sentiment. Cf. E. Hobsbawm (ed.), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

¹¹⁶ Ou *bildning*. Cf. *supra*, note 107.

d'un sens. Ces prémisses se refléteront sur le choix des indicateurs : ceux-ci étant appelés à témoigner moins des déplacements d'un sentiment¹¹⁷ que de la légitimité qui lui est reconnue tout court, ainsi que des conflits qui jaillissent autour de la dimension publique de la remémoration.

Mon point de départ a donc été la reconstitution d'un contexte dans lequel la place d'une forme de fidélité culturelle définit, de manière durable, une ligne de fracture et un « problème ». Les produits et les impasses du travail *institutionnel* de mémoire, sous l'égide de l'État, offrent à cet effet un terrain expérimental plus approprié que la construction sociale, ou l'expérience vécue, du sentiment du passé.

4. L'ÉTAT-ÉDUCATEUR ET LE PROJET DE LA DÉSAFFILIATION

En cherchant à isoler une sphère de la relation au passé dans laquelle l'évolution de l'attitude légitime face à un héritage puisse être lue comme l'expression d'une pédagogie de la citoyenneté, je me suis spontanément tourné vers l'espace de l'éducation, et de l'enseignement de l'histoire en particulier. En Suède comme ailleurs, l'école publique apparaît comme le dépositaire par excellence de la mémoire culturelle, dans un cadre régulé par l'État¹¹⁸ et légitimé – grâce aux prescriptions détaillées relatives aux programmes et aux formes de travail – par le corps politique. En même temps, la place centrale de cette institution dans la circulation des valeurs de l'État-providence l'installe dans une position sensible par rapport au projet de *renationalisation* que l'analyse de la relation à la mémoire doit nous aider à cerner.

La réforme de l'enseignement obligatoire et secondaire, entre 1945 et les années 1980, est l'arc chronologique dans lequel s'inscrivent les transformations au centre de cette recherche. La création en 1962 d'une école obligatoire unifiée de 9 ans (*grundskola*), à filière unique s'impose comme le pivot de ces 40 ans de politiques scolaires. En l'espace de deux décennies, le déploiement d'une logique d'intégration étend la portée de ce tournant fondateur : le même modèle de gouvernance rationnelle, incarné par un plan d'enseignement ratifié par le parlement (*läroplan*) et l'image fonctionnelle du savoir qui le sous-tend, se généralisent à toutes les autres formes d'établissement. Avec l'émergence, dans la période 1940-1945, de la problématique de la *responsabilité sociale* de l'éducation, la réflexion politique sur l'école est

¹¹⁷ La commémoration révolutionnaire comme métamorphose d'un rite religieux, le panthéon soviétique comme une réplique des liturgies orthodoxes...

¹¹⁸ L'obligation universelle de scolarité, à l'intérieur de la *folkskola* aménagée par les paroisses, fut instaurée par le *Riksdag* en 1842.

marquée par la référence à deux critères qui caractérisent les autres sphères de l'intervention de l'État-providence sur les structures sociales : l'objectivation des besoins – par l'appel à la science et au mécanisme des *utredningar* d'État¹¹⁹ – et la normalisation de l'arsenal juridico-technique (programmes, manuels, formes de travail...), qui imprime aux nouvelles finalités une valeur performative immédiate. L'engagement à la base de ce corpus de réformes – favoriser, via l'école, l'éclosion des qualités psychosociales nécessaires à la vie démocratique – et le caractère volontariste et *autocorrecteur* des solutions adoptées, l'installent précocement au centre de l'attention internationale¹²⁰. La participation massive d'experts suédois aux premiers exercices internationaux d'évaluation et développement des performances des systèmes d'éducation¹²¹ a facilité la consécration de la réforme suédoise en tant que préfiguration des défis à venir pour le monde industrialisé¹²², paramètre évident de la standardisation des pratiques¹²³. On retiendra en même temps qu'à côté de l'image d'excellence technique qui l'entoure, la réforme scolaire est animée par une ambition qui lui confère une place à part parmi les réalisations de l'État-providence. Avec sa vocation à

¹¹⁹ Cf. *supra*, p. 23 et chapitre I, pp. 89-90.

¹²⁰ I. Nilsson signale que cette attention se concentre dans les espaces culturels allemand et américain (*En spjutspets mot framtiden : en analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950-1980*, Lund, Pedagogiska institutionen, 1987, pp. 10-15). Cette comparaison entre l'approche des réformes relatives à la *grundskola* dans la recherche scientifique suédoise et internationale, fait état, entre 1949 et 1980, de 61 travaux consacrés à ce thème en République fédérale d'Allemagne, contre 43 pour les autres grands pays considérés.

¹²¹ La première structure permanente consacrée à l'évaluation comparée de la qualité des systèmes éducatifs (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), fut par exemple lancée sur la base des études préparatoires que Torsten Husén (1916-2009) avait menées à la fin des années 50. Ce psychologue militaire de formation, devenu plus tard professeur de recherche appliquée en éducation, sera un acteur de pointe des évaluations des performances des systèmes scolaires, initiées par l'UNESCO et l'OCDE (cf. *Torsten Husén: an educator*, Stockholm, Institute of international education, 1991). Certains objectifs communs aux stratégies éducatives des gouvernements occidentaux – tels que l'« éducation tout au long de la vie », ou l'éducation multiculturelle – ont également été élaborés en Suède (respectivement, dans les années 60 et 70).

¹²² La création d'une filière unique d'enseignement de base, l'engagement d'appareils scientifiques d'évaluation et d'innovation pédagogique et l'accompagnement de ces réformes par la transformation parallèle des filières de formation et des universités, comptent parmi les exemples les plus remarquables de l'expérience suédoise dans la sphère éducative. Cf. S. Richard, *École nouvelle, société nouvelle*, Paris, Seghers, 1971 ; G. de Faramond, *Suède : la réforme permanente*, Paris, Stock, 1977 ; *Évolution des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1979, p. 12 et *Les réformes de l'enseignement en Suède*, Paris, OCDE, 1981.

¹²³ Cf. A. Nordin et D. Sundberg (eds.), *Transnational Policy Flows in European Education : the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, 2014, p. 215. Un exemple récent concerne la généralisation au niveau de l'UE des expériences suédoises d'alphabétisation numérique en milieu scolaire. Dès la première moitié des années 70, les programmes visant à renforcer la dotation des écoles en outils informatiques se suivent sans interruption. En 1994, une série d'initiatives ambitieuses furent lancées, à l'initiative du gouvernement de Carl Bildt, dans le but de renforcer la position de pionnier de la Suède dans le domaine de l'accès aux nouvelles formes de communication digitale (cf. le rapport *Vingar åt människans förmåga*, SOU 1994 :118 et l'anthologie *IT i skolan mellan vision och praktik: en forskningsöversikt*, sous la dir. de U. Riis, Stockholm, Skolverket, 2000).

incarner une éthique civique et à l'ancrer dans les représentations de sens commun, la nouvelle école – qui demeure, jusqu'à la fin du xx^e siècle, le monopole de la puissance étatique¹²⁴ – traduit une aspiration profonde de la *folkhem*. La dimension pédagogique de son action, de l'hygiène de vie au mode d'habitat, aux politiques économique et fiscale, y trouve un écho particulièrement fidèle, à travers la propension à ancrer dans la coutume les idées centrales et l'anthropologie du « modèle ». Si le champ des réformes¹²⁵ se polarise autour de deux filons alternatifs de l'ethos de la *folkhem* – culte de la communauté et du sujet autonome, normalisation et libération – ces deux thèmes se fondent dans l'adhésion à un modèle diffus d'*État éducateur*¹²⁶. Dès lors, il n'est guère surprenant que dès les années 30 les « ingénieurs sociaux » aient reconnu dans l'évolution du système d'enseignement vers une école du citoyen (*medborgarskola*) une condition de leur vision de gouvernement rationnel des mœurs. Les tenants de la synthèse entre fonctionnalisme et réforme, à commencer par Alva et Gunnar Myrdal, participent personnellement à la révision des objectifs de l'école, et seront vite associés à sa mise en œuvre¹²⁷. Le destin politique de la réforme scolaire conforte la notion d'une évolution progressive de l'institution, sur la base d'une palette d'objectifs élaborés dans un cadre d'expertise neutre, consensuelle et ambitieuse¹²⁸. Intégrées dans un nouveau document d'orientation propre à chaque établissement¹²⁹, les réformes de l'architecture des programmes qui se succèdent entre 1962 et la fin des années 80 obtiennent une caution parlementaire quasi unanime. C'est finalement par sa capacité à allier l'iconoclasme avec une orientation au résultat mesurable, donc à résumer le kaléidoscope des valeurs de la *folkhem* –

¹²⁴ En 1981, les statistiques officielles recensaient 5 800 élèves des écoles « indépendantes » (*friskolor*), soit environ 0,5 % des effectifs de l'enseignement obligatoire (*Fristående skolor för skolpliktiga elever*. Sou 1981:34, p. 19). A la veille de l'assouplissement des critères d'autorisation, initié par la réforme de 1992, les *friskolor* reconnues étaient 59 sur un total de 4 700 établissements scolaires (*Utbildningsstatistisk årsbok*, Stockholm, SCB, 1992, p. 58).

¹²⁵ Les grandes initiatives des années 1950-70 se partagent entre une logique centraliste, qui tend vers l'homogénéisation des publics, des objectifs et des instruments de gestion et une vocation émancipatrice, bien exprimée par le culte de l'autonomie et l'individualisation de la pédagogie, dont l'école suédoise deviendra un pionnier.

¹²⁶ B. Rothstein, *Les appareils idéologiques d'État*, art. cit., p. 62.

¹²⁷ Figures de pointe du débat sur le rôle modernisateur de l'éducation publique dans les années 30 (*supra*, note 38), ces personnalités siégeront dans les commissions prélégislatives de l'après-guerre. A la fin des années 60, on les retrouve encore parmi les initiateurs de nouveaux programmes de réforme (*cf. infra*, chapitre II, notes 206 et 265).

¹²⁸ Il n'est guère surprenant que *tous* les premiers ministres sociaux-démocrates qui se succèdent au pouvoir à partir de 1946 (à savoir : Tage Erlander, Olof Palme, Ingvar Carlsson e Göran Persson) se soient distingués, dans une phase antérieure de leur carrière, en tant que ministres de l'Enseignement ou secrétaires de commissions d'enquêtes relatives à l'école, donc en tant qu'initiateurs de grandes réformes dans ce domaine.

¹²⁹ Le *läroplan* soit « plan d'enseignement ».

rationalité tayloriste, sentiment communautaire, égalitarisme... – que l'école est rentrée en bloc dans l'autoreprésentation nationale comme une source d'orgueil et d'identification¹³⁰. Sa *réforme*, bien plus que son « canon » ou sa tradition orale, s'est imposée en tant que « lieu de mémoire ».

Cette consécration nous parle d'un succès : la colonisation d'une sphère culturelle par une autre. Considérons cependant que, si l'école *suédoise*¹³¹ a été regardée comme un vecteur essentiel de l'opérationnalisation des idéaux du système, c'est parce qu'elle était le garant d'une légitimité culturelle et morale antérieure : le lieu de la fécondation entre mouvement et permanence. Longtemps, l'école primaire ou *folkskola*, incarnation du pouvoir étatique dans l'arrière-pays, soumise à l'Église et axée sur son catéchisme jusqu'au début du xx^e siècle¹³², a été le refuge d'un ethos paternaliste et de l'autorité de la tradition. Le heurt – décelable dès l'ébauche du programme réformateur – entre l'élan modernisateur de l'institution et son bagage symbolique, est justement le phénomène qu'il m'intéresse d'explorer. Le rejet sans nuance que les porte-parole du fonctionnalisme expriment¹³³ contre le caractère dépassé du canon des humanités, au nom de la nécessité de mobiliser l'éducation à *d'autres* fins, dessine un schéma sans cesse renouvelé, autour duquel mon investigation se construit.

Les jalons ainsi posés justifient le statut symptomatique que cette étude assigne à la culture scolaire. L'école que le langage ordinaire désigne encore de nos jours en insistant sur sa dimension nationale¹³⁴ se confronte au passé sur de multiples plans : elle est à la fois porteuse, au nom d'autrui, des mémoires de la communauté civique, un *lieu de mémoire* en soi, enclin à protéger la légitimité de son patrimoine symbolique, et l'espace où s'est exercée sans discontinuité – avant et après sa récupération par la *folkhem* – l'initiation aux vertus civiques,

¹³⁰ L'apparition du slogan « La meilleure école du monde » (*världens bästa skola*), dans le langage politique des années 80 et 90, suffit à rendre compte de la cristallisation de ce regard admiratif dans l'imaginaire national (cf. les directives du ministre au *läroplanskommitté. Skolan för bildning*, SOU 1992:94, p 333).

¹³¹ Cf. *infra*, note 134.

¹³² Le SAP investit dans son appropriation comme dans la démocratisation de l'Église d'État : deux institutions soumises par ailleurs, jusqu'au 31/12/1967, à l'autorité du même ministre (*ecklesiastikminister*; « ministre des questions liées aux cultes »).

¹³³ Cf. A. et G. Myrdal, *Kris i befolkningsfrågan*, Stockholm, Bonnier, 1934, pp. 260-276.

¹³⁴ L'expression couramment utilisée pour définir le système éducatif – *den svenska skolan* – est symptomatique. Interrogé sur les caractéristiques du système d'enseignement suédois qu'il considérait comme les plus singulières à l'échelle internationale, Ulf Lundgren – pédagogue, réformateur et haut fonctionnaire – mentionnait en 2000 trois apprentissages qui renvoient implicitement à un ethos communautaire : l'insistance sur la lecture, l'entraînement de l'aptitude à résoudre des problèmes et la focalisation sur le travail manuel (*Svenskt kynne*, op. cit., pp. 79-90).

donc à l'autonomie et l'individualisme¹³⁵. En tant que terrain d'affrontement inévitable entre les engagements éthiques, les codes et les modèles pratiques que la social-démocratie met en circulation et un patrimoine culturel qui lui est antérieur, elle offre le terrain le plus pertinent pour sonder l'articulation entre ces deux impératifs et révéler les lignes de tension qui les opposent dans le jeu social.

4.1 Définition d'un corpus et approches de l'objet : entre canon historique et communautés de mémoire

Le choix des sources a dû s'accommoder d'une double nécessité : garder une latitude suffisamment étroite pour pouvoir extraire des résultats en série (des lignes d'évolution), et assurer une perspective assez ample pour échapper au contingent et autoriser une généralisation. Afin de dégager un terrain expérimental cohérent, accessible à une analyse sur la longue durée, il restait à isoler un fragment du message de l'école, durablement présent dans le système scolaire d'avant et d'après sa réforme, dans lequel la transmission d'une mémoire sociale fût investie d'un statut codifié, à ambition universelle. Par sa vocation à condenser dans une forme narrative la trame légitime de la relation d'une société à *son* passé – voire au passé tout court – me concentrer sur le destin de l'enseignement de l'histoire m'a semblé un choix naturel. Par le biais de cette discipline, l'école en mutation fait de la communauté imaginaire qu'elle contribue à instituer son propre objet. Alors qu'elle reprend à son compte des récits codifiés sur le mode de l'objectivité (« cela s'est passé... »), elle ne rend que plus transparent son pouvoir d'arbitrage et d'imposition de sens. Suivre diachroniquement la mission d'une discipline dans le cadre d'un établissement d'enseignement, livre une série d'indicateurs objectifs (de la dotation horaire jusqu'au profil des objets d'enseignement prescrits), qui rendent tangible l'impact d'une volonté de réduction à l'ordre¹³⁶ sur l'aptitude d'une société à articuler sa propre généalogie.

L'organisation de cet enseignement en un développement continu, prétendant à l'exhaustivité, est un autre trait qui aide à distinguer les éléments de l'héritage codifié qui, respectivement, entrent en crise ou se dérobent à la critique : la revendication d'une filiation, d'une ligne de causalité, n'étant jamais fortuite. Une autre vertu qui s'attache à l'indicateur retenu tient à la dimension intrinsèquement comparative des catégories autour desquelles cette

¹³⁵ La validité de cette remarque, de nos jours, ne se limite évidemment pas au contexte suédois. Dans sa relation à la tradition, l'école se présente comme « l'institution ambiguë par excellence dans la modernité » (M-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard, 2010, p. 71).

¹³⁶ Telle qu'elle s'exprime, dans l'expérience étudiée, dans le travail préparatoire des *utredningar* (cf. l'étymologie du verbe *utreda* : *reda ut*, ordonner).

investigation s'est bâtie. Si la construction d'un passé formalisé marque un passage nécessaire de l'émergence des cultures nationales en Occident, la transmission de cette mémoire par l'école représente, au même titre, une donnée fédératrice : la référence à une forme de connaissance commune aux traditions humanistes de l'Europe du xx^e siècle¹³⁷. Le corpus de l'histoire scolaire identifie donc, tout à la fois, un héritage *professionnel*, un héritage *national* (rattaché à la construction d'une identité nationale ou d'un sentiment patriotique) et un méta-corpus, articulant des thèses sur la communauté des hommes et sur leur destin. Prendre conscience de la résonance de ce corpus avec des legs qui transcendent les frontières idéologiques de la nation, est important pour maîtriser les conditions de l'observation et pour cerner la singularité d'une trajectoire, ou d'une crise¹³⁸.

Comme le *plan de la recherche* (section 5 ci-après) le montre, la métamorphose du statut officiel et du corpus de la discipline-histoire représentent un fil conducteur. Ce parcours est éclairé par la référence constante à l'idéologie globale de l'enseignement – donc au statut et à la légitimité relative de l'histoire en tant que discipline (nombre d'heures d'enseignement, reconnaissance des méthodes et objets qui lui sont propres, présence dans les débats sur la réforme) – et aux contraintes externes qui influencent son discours et recomposent ses hiérarchies : finalités générales du système et impact culturel de son évolution, par exemple à travers la généralisation des sujets transdisciplinaires, ou le rééquilibrage de l'axe chronologique...

L'exigence méthodologique posée en amont décourage toute perspective verticale, constructiviste, sur les vecteurs d'une mémoire autoritaire : une mémoire qui serait l'égal de la loyauté idéologique. La source centrale de cette investigation, le manuel scolaire, a été choisie et interrogée dans un tel esprit. Le manuel d'histoire est un document vers lequel

¹³⁷ « En dépit des variations du contexte, des différentes traditions nationales ou des habitudes liées aux programmes, de Tokyo à New York, de Auckland à Berlin et de Tel-Aviv à Toronto, tous les étudiants apprennent quelque chose d'un mouvement qu'on appelle la Renaissance, d'un événement connu comme la Révolution française, et d'un homme d'État appelé Joseph Staline ». S.N. Wineburg, *The Psychological Study of Historical Consciousness* dans J. Straub (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books, 2005, p. 187 (ma traduction). Cf. J. Slater, *Teaching History in the New Europe*, London, Council of Europe, 1995, notamment en ce qui concerne la structure des textes directeurs dans différents contextes nationaux, ainsi que le degré de centralisation des *curricula*. Cf. aussi M. Angvik et B. von Borries (eds.), *Youth and History*, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997 et S. Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*, Hamburg, Körber-Stiftung, 2000.

¹³⁸ La Suède des années 1950-1960 s'est réinventée en questionnant un héritage qui est, aussi, un héritage qui nous (lecteurs européens, formés dans la seconde moitié du xx^e siècle) appartient : il s'agit d'une chance, pour le sociologue de l'identité. C'est précisément à travers la prise de conscience de ce qu'elle partage avec nous, et qu'elle envisage et organise différemment, plutôt que par l'irréductible singularité d'un exotisme souvent trompeur, que l'altérité d'une culture se révèle de la manière la plus prégnante.

converge tout naturellement l'attention du sociologue ou de l'historien des liturgies nationales. Un objet accessible à différentes lectures, souvent centrées (lorsqu'on aborde des sociétés démocratiques) sur l'affrontement entre des représentations sciemment élaborées du passé national, dans lesquelles l'éducation à l'admiration ou à la répugnance, à la célébration ou au dédain, figure comme le levier fondamental. On examine alors la manière dont une donnée scientifique est réélaborée, se transforme en *doxa*, participe à la construction d'une « fausse » conscience. Le sentiment de supériorité de l'historien professionnel vers une vulgate, et ses usages, jaillit parfois de ces postures : en tout cas, l'accent repose sur la *fonction* du manuel, parfois sur son efficacité, ou sur sa correspondance à un impératif moral *a priori*¹³⁹. On attend tous quelque chose de l'histoire – le chercheur n'y fait pas exception. La mémoire vécue, son expérience, est alors appréhendée, explicitement ou non, comme le résultat d'un programme. Tout en étant légitimes, ces questions resteront ici en retrait par rapport à l'exigence de voir une volonté inconsciente de souvenir ou d'oubli, dont la réforme (dans sa forme typiquement suédoise, de compromis rationnel) est autant l'acteur que le témoin, se fixer dans une trame visible. Si la mémoire collective est invisible et se confronte au jeu de miroirs des appropriations, du croisement entre influences suggestives, les manuels représentent un sédiment : ils sont (ou pourraient être) une mémoire mise en écriture, le legs qu'une pulsion mnémonique impersonnelle livre à la postérité.

On comprend l'importance que le recensement, l'objectivation de la structure narrative des manuels, prend dans la première partie de cette étude. La revendication implicite de tout manuel d'histoire – initier un auditoire à un domaine savant de connaissance, à une méthode – ne doit pas induire en erreur. Par son statut épistémologique – celui d'une parole originale sur ce que le passé *veut dire*, au sens courant du terme – le manuel n'intervient pas comme la revendication consciente d'une interprétation du passé, d'un point de vue : même lorsqu'il suit la trace d'un débat public, ou prétendent y contribuer, il n'y participe pas au même titre d'un essai ou d'un article scientifique. Il institue et définit un champ¹⁴⁰ ou il renvoie – comme le langage, ou la tradition vécue – à son existence *a priori*. Lorsque les manuels d'enseignement italiens abordent l'essor économique et culturel des villes de la Renaissance,

¹³⁹ Cf. A. Oeser, *Enseigner Hitler : les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010.

¹⁴⁰ L'enquête de B. Lécureur (*Enseigner le nazisme et la Shoah : une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V & R Unipress, 2012) retrace bien la manière dont ces deux objets ont commencé d'*exister* dans la vision des ouvrages édités en Allemagne, pour devenir par la suite l'écho d'un débat se déroulant sur la scène publique. La présente analyse fait abstraction des sources concurrentes de formation d'un point de vue sur l'histoire (télévision, autres médias...), sources dont l'influence, dans la période couverte par ma recherche, peut être considérée comme moins puissante que de nos jours.

ou les manuels russes d'avant ou d'après 1989 l'utopie littéraire du XIX^e siècle, ils ne se limitent pas à attacher à ces objets un sens, à revendiquer une thèse : ils rendent hommage à une obligation sociale et à une réalité psychologique interindividuelle, voire – le mot a été utilisé dans ce contexte – pré-politique¹⁴¹.

Il ne s'agit donc pas d'investir le récit fondateur cristallisé par les programmes et mis en scène par les manuels d'un statut matriciel, celui d'un catéchisme, mais de ratisser large, en s'interrogeant d'une part sur ce que la métamorphose de ce corpus révèle de l'idéal identitaire que l'institution scolaire incarne, et d'autre part sur quelques nœuds critiques de l'action de réforme, par lesquels une tension entre l'affirmation du principe d'appartenance et une injonction de mémoire peu articulée semble se réactiver par vagues successives. Parmi ces fractures, qui donnent une voix au conflit autour d'un fond mémoriel obligatoire, se trouvent la création de la matière « éducation sociale » (*samhällskunskap*) à partir d'un élément des programmes de la discipline histoire (chapitre II.1.3.3), la mise en place d'un système de vérification centrale du respect de l'« objectivité » et des valeurs fondamentales dans les manuels (chapitre III), la crise de la notion de « transmission » culturelle, en conséquence de l'institutionnalisation de la doctrine antiautoritaire de l'école maternelle d'État (chapitre IV). Les chapitres V et VI mettent en forme – à travers la synthèse entre une politique offensive de la famille et la contestation des prérogatives éducatives des parents au sein des établissements – le paysage imaginaire et la stratégie ambitieuse de consensus, dans lequel la réforme des contenus éducatifs prend une dimension d'urgence. Mais ils révèlent aussi que, dans une scène sociale mutée, l'acteur institutionnel se voit obligé à changer de discours, l'impératif de l'autonomie de l'enfant pouvant se retourner contre ses promoteurs, se prêter à des interprétations antagonistes. Le sens de mots tels qu'« éduquer », « transmettre », « imposer » ou « libérer » n'est pas donné *a priori*.

Le problème de la légitimité nationale de la tradition des humanités, et donc du système de valeurs que l'action éducative doit incarner, est au centre des théâtres de l'action publique que j'ai ainsi isolés. La recherche en ressuscite les télescopages et les permanences, dans un arc temporel s'étendant de l'ébauche de la révision « civique » des programmes à son ancrage dans la culture des acteurs de l'école et des auteurs des manuels. Au fil de ce parcours, l'institution scolaire n'apparaîtra plus comme le pouvoir régalien qui institue et renouvelle

¹⁴¹ Pour ce terme, cf. G. Marin, *op. cit.* Un manuel d'histoire allemand qui, en 2016, passerait soudainement sous silence la Shoah serait autant impensable que cela pouvait être, en 1950, une évocation détaillée de ses horreurs. En communiquant à un public vierge le fonds d'un savoir incontournable, le livre lui signifie une nécessité sociale, bien différente de la vérité scientifique. D'où les dilemmes des manuels dans les sociétés où la continuité historique est rompue ou éclatée, comme – dans l'étude citée de Marin – la Roumanie d'après 1989.

« une » mémoire, mais comme un témoin et un révélateur : le lieu où une conscience historique s'exprime, en solidarité ou en compétition avec des systèmes alternatifs de promotion du sentiment civique. L'ambition a été de ne pas se borner à la question « à quoi sert l'histoire ? », dans l'école-manifeste du *modèle suédois*, mais de se demander quelles formes de connaissance historique sont compatibles avec son dessein, et pourquoi.

Cette préoccupation commande l'organisation thématique des différentes sections, ainsi que la perspective avec laquelle ma source primaire la plus importante, le manuel scolaire, est appréhendée. Après une analyse consacrée à la réception progressive de l'impératif d'utilité sociale dans la définition de la mission de l'école et dans la nouvelle structure des programmes, le passage proprement empirique consiste à repérer les traces que ce processus dissémine dans la structure narrative d'un instrument privilégié de la propagande scolaire. Cet exercice vise à éclairer les éléments qualitatifs du corpus – histoire ancienne, histoire nationale, histoire militaire... – que la mobilisation sociale de la culture scolaire tend à évacuer, à mesurer ce phénomène et à en expliquer les implications. On prêtera attention, en même temps, aux récits et aux éléments qui sont maintenus, et aux conditions de l'agrégation éventuelle d'un nouveau mythe fondateur. L'enjeu est offert en somme par la *quantité* et la *qualité* des contenus historiques que l'enseignement reconnaît comme nécessaires. Dans une première phase, le chercheur va adhérer au travail de critique et de réinvention des spécialistes chargés de la révision des programmes, en constatant comment, au prix de quels compromis, un récit est concurrencé ou supplanté par un autre. C'est la conscience de soi en action que j'ai essayé de cerner, en me concentrant sur l'évolution d'un texte-manifeste. Querelles méthodologiques, modes intellectuelles ou évolution des préoccupations de la communauté des historiens comptent, dans cette perspective d'en dehors, non pas comme des objets d'investigation en soi, mais comme des compléments d'explication, ou un support à la compréhension de l'argumentaire des acteurs¹⁴².

Le choix de la problématique de la mémoire est finalement au service de l'interrogation qui se dégage de la première partie de cette introduction : comment rendre visibles et signifiantes les forces cohésives qui entretiennent la *folkhem*. La mise en commun d'une relation au passé est la manière dont s'articule, dans toute société, l'image légitime du « nous ». Mais elle est aussi, par le terrain que j'ai choisi de privilégier – l'école – le lieu où le pouvoir de

¹⁴² L'analyse va confirmer, par ailleurs, que la modification des contenus des programmes ne s'appuie que très rarement sur l'évolution de l'état de l'art de l'historiographie académique.

construction de sens par l'autorité centrale est le plus sujet aux limites inscrites dans la culture. Un lieu dans lequel le volontarisme politique réagit avec le sens commun et l'inertie de la tradition. Ces forces lui résistent en silence et par le silence : l'assentiment implicite que l'analyse de la langue, et des textes, peut révéler. À travers la lutte anonyme que j'ai reconstruite se révélera, au fil du parcours, le visage des acteurs historiques qui s'affairent en coulisse, qui peuplent ces champs de forces. En me fixant sur les traces visibles, sur les retranscriptions successives d'une autobiographie nationale, je sonde en même temps les possibilités limitées de leur jeu : les possibilités d'exploiter et de réécrire, à *leur* manière, les règles du jeu.

4.2 L'école, témoin imparfait

L'organisation ainsi décrite du champ d'observation n'est pas exempte de limites, ainsi que d'une part d'arbitraire. Ces criticités touchent à la *représentativité* d'un corpus, dont la transformation est surdéterminée par des contraintes externes (durée de l'année scolaire, formation initiale des enseignants, architecture du cursus scolaire, examens). L'inertie culturelle est en partie, pour l'école, une condition nécessaire à l'organisation de son discours. Et le producteur de mémoire est à son tour captif d'une *communauté de mémoires*, socialement circonscrite. Limiter l'interrogation à la crise d'un segment institutionnalisé de la rhétorique des origines implique le risque de superposer le signe à son objet, en prêtant *a priori* au premier une valeur symptomatique qu'aucune fatalité ne prescrit. On s'exposera dès lors au reproche de suggérer une homologie entre une conscience historique constituée en récit et une conscience collective : de confondre le catéchisme avec la croyance, en négligeant qu'il est rarement aisé de préjuger des effets du premier sur la seconde, et que l'autorité sociale de l'école ne représente aucunement une constante historique¹⁴³. Le problème sera alors d'établir, en croisant les sources, dans quelle mesure les causes des changements constatés dans l'organisation des contenus scolaires échappent à une logique disciplinaire, interne à l'institution.

Aborder le *roman* scolaire *d'en dehors*, soit du point de vue du processus qui le questionne et le réorganise, sur une échelle temporelle dilatée, a été la première précaution à laquelle j'ai eu recours pour éviter d'en entretenir une représentation fétichisée : le corpus canonisé d'histoire apparaît certes – aux yeux de la génération qui apprend à s'y référer comme à

¹⁴³ En France comme ailleurs, la crise récente des enseignements théoriques classiques marque aussi la prise de conscience des conditions sociales de l'imposition de significations : il y a (il y a toujours eu) d'autres écoles que *l'école*. Cf. P. Raynaud, P. Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

l'histoire – comme une évidence génératrice de sens, mais il se pose en même temps comme un objet, un outil malléable, aux yeux des réformateurs qui en entreprennent la révision. En ce qu'elle remet en cause, en bloc, le parti pris nationaliste de l'enseignement de la matière et les conditions de sa transmission, la fondation de la *grundskola* présente l'avantage rare de déclencher autour de l'initiation à une mémoire partagée, un discours exhaustif et articulé, associant (par la procédure de la *remiss*¹⁴⁴) un très large spectre de représentants de la classe politique et des corps professionnels, et en appliquant à ces évidences constitutives un jugement officiel. Mon objet est un produit de synthèse, pour ainsi dire : une synthèse au travail.

Ces remarques ouvrent sur la question du résultat à long terme d'une autofondation, condensée dans les textes, ou dans les formes du discours qui dirigent l'identité du groupe. Quel incidence cette entreprise exerce-t-elle ? En quelle mesure la société se montre-t-elle perméable au message qui la définit ? Peut-on distinguer, en filigrane de la refondation d'une *doxa*, des gagnants et des perdants ? La question de fond – comment rendre reconnaissables, à travers une analyse de la métamorphose ou de la neutralisation d'une icône, les forces sociales qui participent au jeu – trouve une réponse implicite dans l'effort de contextualisation qui précède. En m'efforçant d'isoler les traces officielles par lesquelles la revendication ou le déni de continuité se rendent visibles, j'ai initialement décidé de laisser au second plan les appropriations, les plans d'interprétation voire même les zones de résistance à ce type d'entreprise. Cette dernière dimension ne rentre en ligne de compte que dans la mesure où elle jette un éclairage sur les stratégies du sujet de l'action - la pédagogie de l'État-providence, la communauté-État assoyant sa suprématie : stratégie qui n'est pas figée, qui interagit avec un auditoire – dont personne n'est un simple spectateur « innocent ». La dialectique se complexifie à mesure que l'investigation s'éloigne de la dimension écrite de l'héritage. La querelle autour de l'objectivité (chapitre III) nous met face d'abord à l'émergence sociale de la nécessité de défendre le discours des disciplines scolaires et ensuite à l'affrontement entre les auteurs des manuels et le jugement d'acteurs chargés de défendre la société de toute tentation de propagande. Dans la section qui traite de la consécration de l'école maternelle d'État (chapitre IV), il s'agit de la participation des enfants et de leurs familles à la construction d'une utopie éducative totale : la question de la loyauté de l'enseignant, et de sa certification par le langage utilisé, se hisse alors au premier plan. Le message du manuel se transfère sur le plan

¹⁴⁴ Cf. *infra*, chapitre I, p. 88.

des pratiques, des routines, de ce qu'il est souhaitable de dire (et non plus seulement d'enseigner) dans l'enceinte de l'école. La redéfinition de l'identité de l'école comme une communauté ouverte, sans hiérarchie, pose ensuite la question de la participation des familles à cette symbiose idéale : la question de l'impact social de son message rentre ainsi dans l'autoreprésentation de l'institution, au point de justifier (chapitre v.2) l'idée de « scolariser » le parent. La question de l'enseignement pour et sur les immigrés (chapitre v.3) pose finalement la question des frontières de la communauté, de l'indication d'un besoin différent – en fonction de l'origine ethnique – de s'initier à des « valeurs suédoises » qui s'imposent à tout le monde. Dans chacun de ces contextes sensibles, la société qui remémore et qui intègre est prise comme un tout solidaire, un projet incarné : car ce n'est que par ses cristallisations (programmes, directives énonçant les missions d'une institution, expertises...) que les diktats qui pèsent sur elle peuvent être isolés. Ces indices ne renvoient pas à un projet purement rhétorique, mais à un projet qui incite à l'action : aux fins de ma recherche, le canon éducatif et la parole qui l'élabore comptent donc en tant que condition qui impose à certains agents de mettre publiquement en forme l'appartenance, en inscrivant l'*être* (ou mieux encore *le savoir-être*) *suédois* dans les pratiques habituelles. Une condition qui les habilite à transmettre un message *ex cathedra*, ou qui au contraire les exhorte à se censurer.

Dans la seconde partie de la recherche (chapitres de iv à vi), l'édification du mythe passe au second plan par rapport au jeu des relations concrètes qui structurent l'*usage* du mythe : de l'analyse du dogme, on se tourne vers la mise en place d'un culte, de rituels et de sanctions. Dans ce cas il ne s'agit pas non plus de dresser un bilan – mais de montrer la réactivation d'un réflexe : le conflit autour de la transmission est une matière vivante, au point que la légitimité de transmettre devient finalement un enjeu politique national.

Cette approche ne peut que laisser dans l'ombre une autre dimension, celle de la conscience secrète des destinataires du message. Mais cet angle mort est assumé et inhérent au choix de se focaliser sur des bâtisseurs. De la mémoire des autres, et finalement de la leur. Une analyse de l'impact imaginaire de la révision du cours d'histoire sur la conscience de différentes générations d'élèves aurait pu compléter le tableau que cette étude cherche à broser : la floraison que de telles investigations ont connue au niveau européen, dans les années 80 et 90, a également touché la Suède, dans une période plus rapprochée¹⁴⁵. Si ces recherches ont pu me

¹⁴⁵ Cf. *Youth and History*, *op. cit.* Pour le contexte suédois, cf. N. Hartsmar, *Historiemedvetande : elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö, Lärarhögskola, 2001 et J. Hansson, *Historieintresse och historieundervisning*, Umeå, Umeå Universitet 2010.

fournir quelques éléments d'inspiration, je n'ai pas cherché à en reproduire la démarche. Ce qui se déroule dans la classe, la manière dont le Verbe est reçu, reste encore une fois invisible si ce n'est que par la parole réflexive que les acteurs portent sur ce processus. On assistera, par exemple, à la résurgence de l'héritage combattu, au retour au « devoir » de transmettre, ce qui me semble plutôt confirmer qu'infirmier ma thèse. La mémoire n'est pas l'idéologie d'un groupe, mais une opportunité, une arme sociale qui livre à différents groupes des armes pour se défendre. On ne se demandera pas si l'héritage démoli l'est « vraiment ». La pertinence même de la question prête à discussion : on peut considérer que ce qui s'efface des lieux légitimes cesse, au sens propre, d'exister. On peut porter différents regards sur un monument, mais que ce monument existe ou non n'est pas chose indifférente. Un culte disparu ne saurait avoir des fidèles. Le caractère nostalgique et impolitique du soulèvement « pour les connaissances », analysé dans le chapitre VI, est un pont jeté vers cette dimension du problème.

4.3 Le cadre chronologique : apogée et crise d'une pédagogie de la nation

Dans l'optique que je viens d'explicitier, l'analyse de l'histoire-discipline semble réunir les éléments les plus pertinents aux fins de mon interrogation : persistance d'un corpus sanctionné par une tradition savante, maximum de légitimité attribué à l'enchaînement généalogique des contenus, représentation exhaustive des antécédents qui substantialisent le pacte de citoyenneté, construction implicite d'un mythe des origines et d'une relation à la temporalité.

Il reste à expliquer dans quelle mesure le segment chronologique pris en compte – entre 1950 et le milieu des années 1980 – dessine, à son tour, une temporalité significative, et si les variations qu'il laisse apparaître entrent en résonance avec d'autres structures fondatrices de l'identité collective. Pour poser la question différemment : dans quelle mesure est-il légitime de parler de « réforme scolaire » au singulier, au sens du passage d'un régime de vérité à un autre, alors que les programmes d'histoire ont fait l'objet de mises à jour et révisions dès l'apparition de cette discipline dans le cursus officiel ? Le point de départ était spontanément suggéré par l'émergence du rapport à l'héritage national *en tant que problème* – en concomitance avec la mise en place d'une école universelle et moderne du citoyen. L'identification des années autour de 1945 comme moment déclencheur de la dynamique

réformatrice correspond à la périodisation couramment acceptée, autant par les protagonistes de la réforme que par ses interprètes¹⁴⁶. Mais quel terme fallait-il donner à l'analyse ?

Sans dissimuler que la réponse à cette question ne s'est dévoilée qu'au terme du parcours de recherche, il me semble utile de l'anticiper pour le lecteur. Différents facteurs m'ont amené à penser que la période couverte par l'analyse des textes scolaires reflète un cycle cohérent d'une idéologie nationale du rôle social de l'éducation. C'est durant cette période, notamment, que l'idéal d'une école universelle et indifférenciée prend forme et s'épanouit¹⁴⁷, avant de rentrer dans une crise de légitimité qui en a subverti les prémisses. Mon analyse et la définition du corpus ont largement coïncidé avec la fin d'une trajectoire, ce qui a facilité son appréhension rétrospective. L'époque durant laquelle cette étude a été conçue (les années 1992/1995) marque un tournant historique indéniable au niveau des politiques éducatives : en l'espace de deux ans, on assiste successivement au démantèlement de la bureaucratie centrale qui avait conçu la réforme, à la déréglementation du curriculum (liée à la forte décentralisation au niveau des responsabilités pédagogiques, mais aussi de la gestion des établissements et du personnel, introduite au cours des années 1980) et à la fin d'un monopole étatique de fait sur l'enseignement¹⁴⁸. Le système de qualification des professeurs de l'enseignement obligatoire (et donc leur identité professionnelle) ont également connu une rupture historique, à partir du moment où la certification de leur compétence a été laissée à la discrétion des directions scolaires municipales.

Le début des années 1990 marque aussi la fin d'un large consensus autour des priorités des politiques éducatives. Avec des inflexions différentes, cette « paix scolaire » (*skolfred*) avait associé tous les partis à la responsabilité des décisions qui, entre le début des années 60 et la fin des années 80, changent la physionomie du système éducatif national. La remarque vise non seulement les mesures structurelles, mais aussi la légitimité de certaines approches pédagogiques (critique de l'évaluation, intégration fonctionnelle école/famille/société etc.), l'articulation entre école et différentes priorités sociales (comme l'intégration des couches

¹⁴⁶ Elle prend pour repère, en effet, l'entreprise la plus ambitieuse de cette refondation : la mise en place d'un système cohérent de formation obligatoire, pour la population enfantine entre 7 et 16 ans (la future *grundskola*). Cf. G. Richardson (*Svensk skolpolitik 1940-1945*, Stockholm, Liber, 2008 : *Drömmen om en ny skola*, Göteborg, Göteborgs Universitet, 1983 et l'anthologie *Spjutspets mot framtiden?: skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1997) et S. Marklund (*Skolsverige 1950 - 1975*, Stockholm, Liber, 1980-1990, t. 1).

¹⁴⁷ Après la décision de principe de 1950 et la réforme de 1962, la disparition en 1968 de la différenciation résiduelle des dernières classes de la *grundskola* et l'intégration des formes d'établissements dans le secondaire (1964-1970) peuvent être considérées comme les jalons de l'homogénéisation des structures. Cf. annexe II, chronologie.

¹⁴⁸ Cf. C. Isaksson (ed.), *Kommunaliseringen av skolan: vem vann – egentligen ?*, Stockholm, Ekerlid, 2011.

sociales défavorisées) etc.¹⁴⁹ En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, sa trajectoire dans la période signalée la qualifie, de manière communément acceptée, comme un des éléments de l'enseignement sur laquelle l'ethos réformateur a eu un impact durable et socialement pertinent¹⁵⁰. Les années 90 marquent, assez paradoxalement, l'aboutissement et la crise de ce parcours : d'une part, la réforme des programmes du *gymnasium* (que cette recherche n'abordera pas), ne reconnaissant plus l'histoire comme une discipline fondamentale (*kärnämne*), lui a ôté un statut qui l'avait caractérisée au moins depuis le début du XIX^e siècle. D'autre part on assiste, à partir de ce moment, à une réhabilitation consciente du récit historique dans le discours public, y compris sous la forme de l'évocation romanesque de la grandeur nationale¹⁵¹. Dans le discours sur l'école, le tabou qui avait entraîné, depuis les années 60, la disparition des prescriptions officielles du seul terme suédois qui renvoie à une hiérarchie des objets éducatifs consacrée par l'usage (le terme de *bildning*), au profit de concepts qui insistent sur leur valeur instrumentale, est soudainement rompu en 1992, lors de la sortie du rapport de la commission chargée de dessiner le nouveau visage de l'école dans la « société de la connaissance »¹⁵².

D'autres éléments du cadre juridico-structurel général confortent le choix de focaliser l'analyse sur les manuels scolaires. Si l'histoire des pratiques d'enseignement, en Suède comme ailleurs, atteste l'importance prépondérante de cet outil dans l'organisation des cours, son choix a été soumis à une caution étatique officielle, dans une période qui recoupe sommairement la période prise en compte. L'explosion (qui fut tout particulièrement précoce en Suède) du recours aux nouvelles technologies et l'entrée de l'Internet dans la pédagogie ont contribué, peu après cette limite chronologique, à une crise de la fonction paradigmatique du manuel dans la représentation scolaire de l'histoire. En résumé, le segment temporel qui sera pris en examen, malgré son étendue et l'ampleur des transformations qu'il recouvre,

¹⁴⁹ Cette interruption de continuité coïncide, en grandes lignes, avec l'alternance au pouvoir entre sociaux-démocrates et conservateurs, en septembre 1991. La révision des directives données au *läroplankommitté* en décembre de la même année marque un tournant historique en matière d'objectifs de politique éducative. Cf. T. Englund (ed.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, Stockholm, HLS förlag, 1995. Les auteurs de l'ouvrage situent dans la période 1991-1994 l'abandon du projet d'« école universelle de la citoyenneté » (*gemensam medborgarskola*), amorcé au début du XX^e siècle.

¹⁵⁰ Cf. U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, pp. 328-334. L'auteur remarque également que, dans une période plus récente, la rhétorique de la crise de l'identité nationale s'est constamment appuyée sur le sort de l'enseignement de l'histoire à travers les réformes.

¹⁵¹ Le succès remporté par l'exposition *Den svenska historien*, en 1993, est un moment emblématique de cette réhabilitation publique de la représentation du passé national.

¹⁵² Sur ce tournant, cf. D. Broady, *Bildningstankens krumbukter* dans A. Burman et P. Sundgren (eds.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2012.

présente des éléments d'homogénéité, marqués d'une part par une assimilation progressive de l'enseignement de l'histoire dans des objectifs généraux d'éducation « civique », et d'autre part par la relative stabilité du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la métamorphose de cette matière. Mon investigation se concentrera sur les niveaux de la scolarité dans lesquels les conditions pour une comparaison diachronique satisfaisante sont disponibles : à savoir, le cycle supérieur de la *grundskola* (le *högstadium*), et les filières théoriques de l'enseignement secondaire. La prise en compte en parallèle d'un établissement qui perpétue la tradition de la *folkskola* et de ceux qui s'inscrivent dans celle du *läroverk* vise à éliminer l'effet de distorsion lié à la résonance, dans le corpus des matières, de traditions pédagogiques autonomes : l'analyse des sources nous permettra d'apprécier tout à la fois l'homologie qui réunit le remodelage du paradigme de l'enseignement de l'histoire dans ces deux domaines, et les singularités qui les différencient.

5. PLAN DU TRAVAIL

La structure de la thèse reflète la pluralité des plans de lecture qui ressort de ce qui précède : l'analyse est organisée par cercles concentriques, embrassant chacun l'une des dimensions de l'interrogation, et prenant en compte, dans une succession logique, un problème et un corpus adéquats pour éclairer les acquis des sections précédentes, et les rendre signifiants.

Le chapitre 1 (*Au service de la société*) couvre la période allant des premières initiatives d'intégration des filières d'enseignement obligatoire (fin des années 30) jusqu'à l'adoption des programmes de la *grundskola* (1961). Son fil conducteur est la genèse socio-intellectuelle de deux modalités de représentation de la responsabilité éducative de la nation. D'une part, l'affirmation dans l'agenda politique d'un impératif de démocratisation des appareils publics d'enseignement, au service de l'autonomie et de l'épanouissement personnels : d'autre part, la généralisation au système éducatif de l'approche thérapeutique de la relation État-individu, qui s'était imposée lors des grandes réformes de politique démographique, sanitaire et familiale. Dans les années du conflit mondial et dans le climat de la guerre froide, ces initiatives de *propagande sociale* voient leur dimension nationale s'accroître, et débouchent sur des démarches de divulgation des « valeurs suédoises » actuelles. La vision fonctionnelle de l'identité sociale qui s'y exprime trouve un prolongement dans la production des grandes commissions étatiques (*utredningar*) qui définissent, dans les années 40 et 50, le profil d'une nouvelle école fondamentale et universelle : la *grundskola*. L'appareil d'expertise qui

accompagne cette réforme permet d'intégrer l'école dans un mécanisme de production scientifique et consensuelle de l'innovation d'intérêt social, commun à d'autres volets de l'État-providence. La révision des objectifs et des programmes du système scolaire obligatoire et post-obligatoire, dans le domaine des humanités, est examinée du point de vue de l'articulation entre le projet d'une « école du citoyen » idéale, unifiée autour des valeurs du progrès, et la critique des corpus disciplinaires qui apparaissent incompatibles avec ce projet. La discussion publique et la mise en place d'un établissement éducatif entièrement nouveau, régi par un nouveau document d'orientation à caution politique (le plan d'enseignement, ou *läroplan*) sont l'occasion d'examiner la refondation d'un fond culturel homogène et d'un héritage dans un sens utilitaire¹⁵³.

L'impact sur la culture scolaire d'un regard fonctionnel, par lequel les contenus traditionnels de la *bildning* sont reconsidérés en fonction de leur apport à la mise en condition du citoyen démocratique, fait l'objet du chapitre II (*Canons, héritages et nouveaux regards*). La première partie du chapitre est consacrée, tout spécialement, à la place de la discipline histoire et à son dialogue avec un canon fondateur : dans les textes des commissions d'enquête, dans le débat politique et dans les programmes, de la fin des années 1950 à 1980. À côté des aspects formels qui pèsent sur l'impact exemplaire des contenus enseignés – nombre d'heures d'enseignement, arbitrages entre logique disciplinaire et finalités idéologiques des programmes, relation entre histoire et nouvelles matières à connotation civique...¹⁵⁴ – l'analyse s'efforce de vérifier, y compris sur la base d'indicateurs quantitatifs, la manière dont l'alignement des programmes à des objectifs fonctionnels¹⁵⁵ ou méthodologiques entraîne des conséquences permanentes sur la physionomie du canon. Le déplacement de l'arc chronologique vers le présent et la dissolution par étapes du corpus d'histoire suédoise à l'intérieur de catégories sociologiques universelles, comptent parmi ces tendances de longue durée. Cette évolution est analysée en la rapportant aux impératifs du débat public et aux réactions de la communauté intellectuelle aux changements. L'articulation entre les programmes d'histoire et les révisions des objectifs éducatifs généraux, qui accompagnent les réécritures des *läroplaner* (notamment, en 1968-69 et en 1979-80), fait l'objet d'une attention

¹⁵³ Le réaménagement des disciplines de culture générale, dont l'histoire, autour de la nouvelle notion d'« orientation » du citoyen par rapport à ses responsabilités sociales (*social orientering*) est un exemple dans ce sens.

¹⁵⁴ L'« éducation sociale », instituée dans les années 50 à partir d'un volet des programmes d'histoire.

¹⁵⁵ A commencer par l'impératif de réalité : la démystification du roman patriotique.

particulière : la dernière de ces modifications amenant à un passage emblématique à travers la suppression de l'histoire en tant que discipline autonome.

La seconde partie du chapitre est consacrée à l'étude des manuels, au niveau de la *grundskola* et du *gymnasium*. L'analyse s'organise d'une part autour de la vérification empirique, à partir de la trace matérielle offerte par les textes, des variations observées au niveau des prescriptions – révolution de la proportion entre phases historiques ou modalités de la reconstitution du passé, oblitération de l'histoire nationale, déplacement de l'axe chronologique vers l'époque la plus récente... La reconstitution formelle de la dislocation d'un canon se double d'une analyse qualitative, qui m'amène à interroger la manière dont les textes abordent des sujets dépossédés de leur fonction idéologique et légitimatrice (l'histoire des Vikings ou de la « grandeur » suédoise...). La montée de nouveaux contenus, d'autre part, laisse se dessiner – sur les décombres de l'ancienne généalogie linéaire de la nation – un nouveau canon, ou plus exactement une image stéréotypée de la « Suède d'autrefois », et des qualités qui l'opposent au temps présent. La vocation du récit à susciter le sentiment de la profondeur du changement, ou au contraire à projeter sur le passé les jugements de valeur qui légitiment l'État-providence et ses structures est au centre de cette analyse, qui s'étend aux supports iconographiques et à la dissémination de la langue quotidienne ou de la rhétorique politique dans le récit. La relation idéale à la communauté sociale et à ses mythes fédérateurs que le cours d'histoire articule est l'objet de cette analyse. La transformation du canon est constamment référée au double objectif que chaque révision des programmes affirme et réactualise : l'accès individuel à une identité sans préconditions et la promotion de la loyauté aux institutions et à leurs finalités.

Le chapitre III (*Vers un nouveau régime de vérité*) interrompt la progression chronologique de l'analyse pour se concentrer sur l'origine et sur la formalisation des exigences diffuses qui déclenchent la crise du canon, constatée sur le plan empirique. Dans les deux premiers chapitres, la transformation de celui-ci avait été abordée par rapport à certains facteurs généraux : l'appareil bureaucratique de réforme en continu, mis en place dans l'après-guerre, et l'architecture des programmes. A présent, une injonction dont l'évolution des programmes atteste l'accentuation progressive – le devoir d'*objectivité* de l'enseignement – fait l'objet d'une analyse spécifique. La genèse de l'élaboration des normes pour l'éducation « objective » des valeurs sexuelles, entre 1964 et 1977, permet de sonder dans quel contexte et par rapport à quels buts l'exigence de neutralité axiologique est affirmée, et de quelle manière elle se répercute sur l'évolution du corpus des disciplines et sur les conditions de sa transmission.

L'opérationnalisation de cet objectif est ensuite examinée à travers la création, en 1974, d'un organe central de surveillance et de censure des outils pédagogiques – le *läromedelsnämnd*. L'analyse de la procédure administrative d'évaluation de l'«objectivité» permet d'en dégager les priorités et les reflets sur la relation entre institution, normativité et contenus enseignés – au niveau de l'enseignement de l'histoire ainsi que d'autres disciplines.

L'interrogation s'ouvre ainsi à l'influence d'une idéologie globale de la relation légitimité / héritage sur le message scolaire et les formes de sa communication. Un dernier saut d'échelle concerne le chapitre IV (*L'école nationale de l'autonomie, de la théorie aux pratiques*). Au centre de cette section ne se trouvent ni le contenu des manuels ni le cadre institutionnel, mais l'organisation de la relation pédagogique au sens le plus général. En partant de la place croissante que la critique des méthodes *transmissives* et de toute reproduction passive d'un contenu culturel se taille, dans les programmes et dans les projets de développement pédagogique, entre 1969 et 1980, j'ai examiné la manière dont la création de l'école maternelle publique (*förskola*, instituée en 1975) fait de cette idéologie son principe fondateur. La genèse de cette institution-phare du « modèle suédois », dans le cadre de la grande enquête publique sur les jardins d'enfants, est examinée en tant que modèle d'une relation désengagée à l'héritage et aux traditions culturelles, qui aspire ouvertement à remplacer l'éducation par un « dialogue » d'égal à égal, fondé sur des compétences originales, voire ésotériques, entre adultes et enfants. L'affirmation volontariste du rôle de l'institution d'accueil dans le quartier parvient à légitimer, au nom de la compétence pédagogique et des droits de l'enfant, une discipline communautaire ancrée dans une éthique de l'authenticité et du don de soi. Les objectifs et le vocabulaire forgés dans ce contexte sont d'autant plus intéressants que la réforme scolaire les reprend immédiatement à son compte, en recentrant son attention des programmes scolaires à l'interaction au sein de la classe et dans les établissements. L'analyse de quelques exemples de programmes de vérification des objectifs et de formation *in-house* des enseignants m'a permis de dégager les formes et les impératifs par lesquels cette idéologie est ancrée dans la pratique professionnelle, et les relations qu'elle institue entre acteurs institutionnels, adultes et élèves, éducateurs et familles. Grâce à la mise sur pied de ce nouveau réseau d'éducation, conçu à l'intérieur de l'administration des services sociaux, l'école se révèle comme le reflet d'une idéologie ambiante, à vocation nationale, qui vise l'éclosion chez chaque citoyen de sentiments d'obligation envers l'autonomie de l'enfance et le projet national qui l'incarne. L'accentuation progressive d'objectifs philosophiques absolus, qui marque les réécritures des programmes de la *förskola*, trouve son

équivalent dans l'importance croissante de la socialisation politique ou de la familiarisation avec l'actualité, dans le message de la *grundskola* ou du *gymnasium*.

Dans le chapitre v (*Réforme éducative et politiques de la citoyenneté : la « double responsabilité » pour l'enfant*) l'accent se déplace sur la projection de l'idéologie antiautoritaire de la *förskola* hors des portes de l'institution. La communication avec son public et le débat sur la correspondance entre objectifs éducatifs collectifs et privés, qui accompagne les révisions de ses programmes, jusqu'à 1981, se trouvent au coeur de l'analyse. L'échange intensif entre réforme, idéologie pédagogique et imaginaire politico-social des années 70 est au centre de l'analyse des débats sur la responsabilité éducative de chaque citoyen suédois, et sur son devoir de fonder toute transmission sur un dialogue rationnel. L'engagement de l'école maternelle en faveur de l'intérêt de l'enfant se présente comme un gage du consensus, notamment face à l'éclatement de la famille et la complexification des sphères morales : la *förskola* devient le modèle pour revendiquer pour l'institution scolaire – non plus au nom de la nation, mais du bien-être du groupe familial - une suprématie, fondée sur l'individualisme et sur l'essoufflement des valeurs des adultes. Un élément sur lequel le tournant « relationnel » de la réforme insiste tout particulièrement – la participation des parents à l'effort éducatif – est également analysé dans la perspective de l'émergence d'une « responsabilité partagée » (des familles et de la société) à l'égard de l'enfant. Examiner la réforme de l'école en tant que système éthique permet d'approfondir la contradiction décrite plus haut : la coexistence entre l'épuration de contenus hérités avec la réitération – à partir d'une institution sans mémoire, attaché à l'invention d'une éducation sans transmission ni autorité – d'une doctrine morale nationale et contraignante.

Le processus est d'autant plus révélateur qu'il se caractérise, à partir du milieu des années 1970, par un changement accéléré de l'axe des valeurs éducatives et des priorités posées dans les deux décennies précédentes. Au contact avec la réalité sociale et la perception du public, l'engagement fondamental de la maternelle, le refus de transmettre et d'« imposer », se réoriente rapidement d'un modèle radical d'autonomie éducative vers la réhabilitation du groupe et de ses valeurs. Au niveau de la mission de l'institution scolaire, ce changement se reflète par une réorientation de plus en plus explicite, de l'impératif d'objectivité et de tutelle de l'élève contre tout arbitraire et toute propagande, à une requalification positive de l'influence du collectif sur sa conscience : un *devoir* d'éduquer auquel les adultes, le monde réel, auraient manqué. Une vérification directe de la valeur intégratrice de ces messages est

effectuée à partir de la construction des « élèves immigrés » et des « parents immigrés » (*invandrarelever, invandrarföräldrar*) en tant que cibles spécifiques de l'attention de l'institution scolaire, et des impératifs pédagogiques et politiques (la sensibilisation aux « valeurs suédoises ») qui dominent ce processus. Ce dernier débouche (chapitre VI, « *L'école doit éduquer* ») dans l'intégration dans le système scolaire, à l'initiative des administrations d'État, d'entreprises d'inculcation volontariste des valeurs individualistes. Après avoir inspiré, avec des accents divers, tout l'arc de l'expérience réformatrice lancée dans les années 40, le thème d'une communauté réunifiée autour du culte de l'émancipation individuelle se conjugue alors avec la revendication d'une autorité, avec la crainte de l'évaporation de « normes » fondées ethniquement, et l'effort pour les formaliser.

L'analyse s'achève par la reconstitution d'un conflit qui, à la fin des années 70, parvient à briser l'homogénéité des forces sociales vis-à-vis des orientations fondamentales de la réforme scolaire. La mobilisation qui s'organise, hors de tout regroupement politique ou syndical, contre la dévalorisation des contenus théoriques dans les programmes de 1980 atteste de la présence d'un socle de résistance sociale autour de la cible constante des politiques éducatives, tout au long de la période examinée : l'idée d'une relation hiérarchique immédiate entre valeurs culturelles et légitimité. Le caractère dramatique de l'affrontement et l'isolement social de ce groupe témoigne, tout à la fois, de la fragilisation du consensus autour du mythe modernisateur, et de la difficulté d'y opposer une alternative, en ressuscitant, sur un plan essentiellement polémique, une communauté culturelle.

5.1 La recherche suédoise : un parole « sur » et « dans » l'objet

L'analyse de l'environnement scientifique qui, dans cette exploration de la logique identitaire et inclusive de l'État-providence suédois, m'a livré des sources d'inspiration et d'interrogation, a fait en grande partie l'objet de la première partie de cette introduction. Après avoir évoqué le socle de préoccupations qui relie cette recherche à la « redécouverte » des fondements anthropologiques de la *folkhem*, j'ai abordé la nécessité d'intégrer ce phénomène dans mon champ d'observation. De manière générale, une limite de la vaste littérature qui s'est penchée sur les racines culturelles de la modernité suédoise a résidé dans le fait d'avoir privilégié une approche spéculative à une vérification systématique de ces études à partir d'objets empiriques spécifiques. Une place marginale a été accordée à l'articulation historique des phénomènes étudiés et à l'identité sociale des acteurs

impliqués¹⁵⁶. Dans une période plus récente, toutefois, des études ont vu le jour dans lesquelles l'analyse des valeurs fondatrices du modèle touche à des domaines d'intervention précis de l'État : la politique familiale¹⁵⁷, l'expérience des stérilisations forcées des handicapés légers¹⁵⁸, les politiques d'intégration des immigrés¹⁵⁹.

Le choix de mettre en rapport l'ethos fondateur du pacte de citoyenneté incarné par la *folkhem* avec, d'une part, la problématique du statut des héritages symboliques et, d'autre part, l'univers éducatif et sa transformation, dessinait un champ d'investigation original, qui a rendu nécessaire le croisement d'un grand nombre de sources secondaires – que le lecteur retrouvera en bibliographie, ordonnée par champs d'intérêt (mémoire, intégration culturelle, sociologie de l'éducation...). La littérature consacrée à chacun de ses objets était évidemment très vaste, et, qui plus est, généralement traversée par la révolution épistémologique qui accompagne l'élaboration de cette recherche. En même temps, le fait d'avoir été conçues à partir de préoccupations contingentes et « internes » (les objectifs de la réforme scolaire, les contenus des programmes, la relation entre école et politique) a souvent empêché ces études de projeter leur problématique sur le terrain plus abstrait et complexe de la relation entre individu et communauté nationale. Il s'agissait de *faire* dialoguer des registres, et des domaines de recherche, qui n'avaient pas été envisagés comme un problème unitaire.

L'éventail des recherches consacrées à l'histoire du système scolaire suédois est très large, et a accompagné les transformations tumultueuses du siècle passé, au cours desquelles l'exposition du système au regard social et à l'analyse savante, dans des institutions publiques *ad hoc* comme les *läraryhögskolor*, a été un objectif déclaré et un outil de sa transformation. Non seulement la *réforme* de l'école a donc constitué, comme je l'ai mentionné auparavant, l'élément central de sa compréhension, mais l'analyse des intentions et des résultats des réformes a été confiée, en grande partie, à ses propres acteurs officiels : membres des *utredningar*, fonctionnaires de l'administration scolaire, universitaires impliqués dans des

¹⁵⁶ Le penchant pour une compréhension anhistorique, voire impressionniste, de la *svenskhet*, concerne, en différentes mesures, les études conçues dans le cadre de départements d'ethnologie ou d'anthropologie culturelle (K-O. Arnstberg, B. Ehn, O. Löfgren, *op. cit.*) Une articulation plus solide entre théorie et expérience historique se dégage des ouvrages consacrés à la même problématique par des sociologues ou des politologues (L. Trägårdh, B. Stråth, *op. cit.*)

¹⁵⁷ Cf. H. Berggren, L. Trägårdh, *op. cit.*

¹⁵⁸ Cf. Zaremba, *De rena och de andra*, *op. cit.*

¹⁵⁹ A. Sjögren, *Här går gränsen*, Stockholm, Arena, 1993.

expertises réclamées par cette administration¹⁶⁰. Ce n'est qu'à partir de la phase charnière du début des années 90 que quelques historiens ont entrepris de mettre en rapport l'évolution du système éducatif avec les valeurs de l'État-providence, et plus exactement avec l'émergence d'une idéologie transversale de la gestion du consensus¹⁶¹.

La faible considération dans laquelle l'évolution de l'enseignement de l'histoire a été tenue au cours de l'époque glorieuse du « modèle », constitue donc en elle-même un élément de preuve de la thèse développée dans cette recherche. Des tentatives de problématiser la crise de la discipline sont apparues à la fin des années 70, dans le domaine d'une réflexion sur la *didactique* de l'histoire, sous l'impulsion d'une critique interne de l'effacement des ambitions de la matière dans les programmes et dans la pratique des enseignants. A côté de la critique du modèle et de ses valeurs, la place des nouvelles disciplines d'« orientation sociale » – et leur concurrence avec l'histoire – a été remarquée dans une analyse très fouillée du parcours de l'éducation civique dans l'école suédoise¹⁶². Plus récemment, la désacralisation des objectifs de la réforme, et de ses outils, a favorisé l'autonomisation des sciences sociales d'une perspective performative et légitimatrice : des analyses spécifiques ont ainsi vu le jour qui abordent, dans une optique critique, les mécanismes de génération des objectifs de réformes, ou certains instruments analysés dans cette étude, tels que le livre scolaire, ou le plan d'enseignement¹⁶³.

Mes remarques relatives à l'historiographie de la réforme scolaire incluent logiquement la manière dont l'objet principal de mon investigation, le manuel d'histoire, a été envisagé dans le débat intellectuel suédois. À peu d'exception près, jusqu'à la fin du xx^e siècle, cet outil a été regardé sans le mettre en relation avec un contexte. Les études spécifiques consacrées aux

¹⁶⁰ Ce qui explique, au moins jusqu'aux années 70, la prédominance dans la production des sciences sociales d'études techniques et thématiques, peu enclines à replacer les objectifs des réformes en dehors de leurs présupposés explicites. A l'intérieur de cette tendance, avec des inflexions célébratives, on citera Sixten Marklund (chef du service de développement pédagogique de l'agence nationale de l'enseignement depuis 1969), *Skolsverige 1950-1975*, *op. cit.* et Åke Isling (*Kampen för och mot en demokratisk skola*, Stockholm, Sober, 1980).

¹⁶¹ Sur la genèse idéologique de la réforme, cf. G. Richardson, *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik*, Stockholm, Hjalmarson & Högberg, 2003. Sur le bilan et la crise de la gestion social-démocrate du secteur éducatif, cf. *Utbildningspolitiskt systemskifte? op. cit.* et *Kommunaliseringen av skolan, op. cit.*

¹⁶² Cf. T. Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala, Uppsala University, 1994. Les recherches consacrées à d'autres disciplines centrales de la formation aux valeurs, telle que la religion, ont également fourni à mes analyses des inspirations utiles (cf. K-G. Algotsson, *Från katekestvång till religionsfrihet*, Stockholm, Rabén & Sjögren, 1975).

¹⁶³ Sur le statut et l'impact du manuel scolaire, cf. S. Selander, *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, Stockholm, Studentlitteratur, 1988 et A. J. Harrie, *Staten och läromedlen*, Linköping, Linköpings universitet, 2009.

manuels d'histoire, d'ailleurs très clairsemées¹⁶⁴ ont souvent été conçues dans un but polémique¹⁶⁵, ou en tant que supports de la mise au point technique du système¹⁶⁶. La pertinence identitaire des manuels, ou leur relation avec l'idéologie réformatrice a suscité une attention presque imperceptible. Encore une fois, la réforme scolaire a été le gardien de sa propre histoire : tout au long de la thèse, ces ouvrages figureront donc à la fois en tant que sources primaires et en tant que contributions intellectuelles à la mise au point de l'objet.

Parmi les noyaux thématiques que le présent travail s'efforce de faire résonner entre eux, la problématique de la mémoire collective et de son statut dans la société suédoise contemporaine est la dernière à avoir été consacrée au niveau académique. C'est à partir de l'analyse de l'histoire-discipline que le lien entre sentiment historique et métamorphoses de l'identité nationale a pu s'articuler dans un premier temps de manière plus explicite, en tant qu'objet de réflexion pour des spécialistes. A l'initiative de professionnels de l'enseignement de cette matière¹⁶⁷, l'interrogation autour de la « crise » de l'enseignement de l'histoire a pris la forme d'un cri d'alarme, soulignant les implications psychosociales de la dispersion de la perspective temporelle pour une collectivité à la recherche d'un ciment moral, ou de repères à opposer à la globalisation culturelle¹⁶⁸. Essentiellement développée par des pédagogues, cette thématique a été en quelque sorte absorbée par des diatribes méthodologiques, en prolongeant le divorce entre espace légitime de la reproduction de la mémoire, transformation sociale et sens commun¹⁶⁹. C'est au cours des dix ou quinze dernières années, donc en parallèle avec

¹⁶⁴ La seule étude systématique, pour les trente premières années de la réforme, est celle de G. Andolf (*Historien på gymnasiet : undervisning och läroböcker 1820-1965*, Stockholm, Esselte studium, 1972), qui analyse en parallèle l'évolution des manuels des objectifs de la matière au lycée, de la fin du XIX^e siècle à la fin des années 60.

¹⁶⁵ Cf. H. Tingsten, *Gud och fosterlandet : studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm, Norstedt, 1969.

¹⁶⁶ C'est le cas de l'étude de Stig Hedenius consacrée aux manuels pour les lycées (*Historieböckerna i det nya gymnasiet*, Göteborg, Statens Läroboksnämnd, 1970).

¹⁶⁷ Les premières initiatives dans ce sens sont dues aux initiatives d'enseignants tels que Karlson ou d'auteurs de manuels, tels que C. Karlegård (*Historiedidaktik – något för Sverige?* dans *Historievetenskap och historiedidaktik*, sous la dir. de G. Behre et B. Odén, Lund, Liber, 1982) Cette attention trouve une expression collective dans les actes des colloques inter-scandinaves *Historiedidaktikk i Norden*, publiés à partir de 1983.

¹⁶⁸ Cette interrogation s'est développée au cours des années 90, dans le droit fil de la réflexion sur la *historielöshet* évoquée précédemment, mais avec une implication encore prépondérante des spécialistes de la didactique de l'histoire (cf. *Historiedidaktiska utmaningar* – sous la dir. de H. A. Larsson – Jönköping, Jönköping University Press, 1998 et, par le même auteur, *Barnet kastades ut med badvatten*, Bromma, Historielärarnas förening, 2001). Un indice de l'écho de ce débat dans le monde universitaire est l'anthologie *Ut med historien!* (sous la dir. de L. Edgren et E. Österberg), Lund, Studentlitteratur, 1995.

¹⁶⁹ Il n'est donc guère surprenant que les protagonistes de ce débat aient enregistré sa modeste résonance dans la cité. Cf. K-G. Karlsson, *Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen* dans *Historiedidaktiska utmaningar*, op. cit., p. 26, et *Varför sekelslutets historieintresse?* dans *Historiedidaktikk i Norden*, 7. Trondheim, NTNU, 2000.

l'élaboration de cette thèse, que le thème de la *conscience historique*¹⁷⁰ s'est transformé en un sujet académique pleinement légitime. Alors que le thème de la mémoire avait été décliné dans un premier temps en relation à des épisodes ou à l'identité de groupes particuliers, au sein de la communauté nationale¹⁷¹, l'étude de Niklas Ammert (2008) en a fait pour la première fois un objet d'interrogation en soi, que le chercheur aborde à partir, précisément, de l'évolution des manuels scolaires¹⁷². Premier historien à interroger expressément la *historielöshet*¹⁷³ et la variété des manifestations de la conscience historique dans la société suédoise contemporaine, Ulf Zander les met en rapport avec l'émergence d'une conscience nationale orientée vers le changement¹⁷⁴.

De manière révélatrice, les derniers travaux cités correspondent à des thèses de doctorat, ce qui annonce l'émergence progressive d'une sphère d'intérêt, voire l'amorce d'une mode intellectuelle. Si le présent travail se différencie de ce courant de recherche, c'est qu'il tente de relever les mêmes éléments problématiques dans un autre contexte et, surtout *d'en dehors* : j'ai essayé de retrouver dans l'évolution de la relation d'une communauté nationale à son passé le miroir d'une transformation plus profonde des équilibres qui la maintiennent. Le fait que cette relation, longtemps minimisée, ait été reconnue comme un problème collectif à l'époque où l'observation prenait forme, permet de poser un terme logique à cette recherche, en bouclant le cercle – sans que cela signifie pour autant que les questionnements qui la sous-tendent aient tous été articulés dans l'espace public suédois, ou encore moins qu'ils aient trouvé une réponse qui les rende, une fois pour toutes, inactuels.

¹⁷⁰ Ainsi que le mot qui la qualifie, *historiska medvetande*, quasiment absent de la réflexion historiographique suédoise jusqu'à une période très récente.

¹⁷¹ Sur l'usage de l'histoire dans le positionnement idéologique et la stratégie de la social-démocratie, cf. Å. Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*, Stockholm, Atlas, 2000.

¹⁷² *Det osamtidas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Uppsala, Sisyfos, 2008.

¹⁷³ Cf. *supra*, p. 42.

¹⁷⁴ U. Zander, *Fornstora dagar*, *op. cit.*

I. AU SERVICE DE LA SOCIÉTÉ

1. ÉCOLE ET IMAGINAIRE NATIONAL : CHRONOLOGIE SOMMAIRE D'UNE RENCONTRE MANQUÉE

L'expérience suédoise de la seconde moitié du xx^e siècle renvoie à un bouleversement dans l'organisation et dans les finalités du système public d'enseignement, dont on ne saurait trouver l'équivalent en Europe – sous réserve, éventuellement, des transformations qui ont touché les pays d'Europe centre-orientale, dans les années 1945-48 et dans l'après 1989¹. De la maternelle à l'Université, le remodelage des typologies d'établissement et des filières a été non seulement radical, mais aussi de nature à ouvrir la voie à une remise en cause systématique de leur adéquation aux impératifs, supposés convergents, de la science et de l'égalité sociale². L'engagement des sciences cognitives au service de la modernisation des méthodes et des programmes d'enseignement obligatoire s'est prolongé, dans les années 60 et 70, par la création d'appareils de planification et pilotage du développement pédagogique, au sein de l'administration centrale responsable, et par l'accroissement rapide des crédits publics alloués³; synergie qui attira précocement l'attention des observateurs internationaux⁴, interrogeant les ressorts d'un système voué à la « réforme permanente ». La notion de *rullande reform*, que l'administration a repris à son compte à la même époque, est finalement devenue une composante de l'autoportrait de l'appareil éducatif institutionnel, mais aussi un angle d'approche incontournable de son rôle social et de sa trajectoire historique.

En effet, la confrontation des sciences sociales avec le système éducatif suédois a longtemps

¹ La suppression en 1967 du *studentexamen*, le baccalauréat suédois, est une illustration éloquent de cette rupture de continuité. Un autre indice de discontinuité est le fait qu'au début des années 70, aucune branche du système éducatif n'avait plus une appellation qui renvoyait à l'organisation du système scolaire d'avant 1950. Cf. S. Marklund, *Skolsverige, op. cit.* vol. VI, p. 461.

² La notion d'égalité (*jämlikhet*) se déclinant – lors du déclenchement de la dynamique réformatrice – dans le sens de l'amélioration des conditions d'accès aux études et de la neutralisation des héritages sociaux qui s'y opposent. À partir des années 60, cet objectif s'est chargé d'une connotation plus volontariste, insistant sur le nivellement de statut entre filières de formation et sur la contribution du système éducatif à la neutralisation des différences liées à l'extraction sociale, au sexe ou à l'origine ethnique des élèves.

³ Au début des années 1980, la part du PNB suédois affectée à l'éducation avoisinait les 9 % (6,2 % en 1965) : proportion parmi les plus généreuses dans le monde industrialisé. En ce qui concerne les crédits destinés au développement et à la recherche, ils ont été multipliés par dix-huit entre 1962 et 1979 (par six en tenant compte de l'inflation. S. Marklund, *op. cit.*, p. 351). Cf. *Les réformes de l'enseignement en Suède*, Paris, OCDE, 1981.

⁴ Les comparaisons internationales, notamment les rapports de l'OCDE, accordent volontiers à la Suède un rôle de pionnier sur la base de critères tels que la part du PNB investi dans le secteur, les taux de scolarisation et de réussite ou l'égalité des chances dans l'accès aux filières les plus exigeantes (cf. *L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1987-88* et *Examens des politiques nationales d'éducation* – rapports de 1969, 1981 et 1995, Paris, OCDE).

coïncidé tantôt avec l'inventaire des stratégies d'innovation qui l'ont visé (de la pédagogie spécialisée à l'articulation entre les filières, de l'encadrement des élèves au statut des enseignants...) tantôt avec le calcul de leurs retombées statistiques, en termes de niveau général d'instruction, de distribution sociale de l'accès à l'éducation supérieure ou d'insertion professionnelle. Cette compréhension immédiate était encouragée, par ailleurs, par l'implication des analystes dans la structure techno-administrative préposée au changement⁵. Par son homologie à la logique intellectuelle et aux concepts de l'ingénierie pédagogique contemporaine, l'appareil éducatif suédois a été compris comme un *outil* au service de la familiarisation de la population avec un monde changeant. Face à la puissance d'une telle approche fonctionnelle, considérant l'école à l'aune des services qu'elle dispense à un commettant rationnel désincarné, la production imaginaire dont elle a été le vecteur n'a pas pu se sédimenter dans des figures ou *lieux* évidents : un patrimoine inscrit dans le sens commun. L'adhésion ou les conflits que cette réserve mythologique catalyse, représentent pour ainsi dire, un non-enjeu : dans le cadre pragmatique d'une « école du citoyen », différant la spécialisation et la sélection jusqu'à une phase relativement avancée du cursus scolaire, la trame narrative du message éducatif – soit, *a fortiori*, la réactualisation d'un destin collectif, la revendication d'une permanence – s'est rarement affirmée en tant qu'expression légitime du lien entre objectivité sociale et conscience individuelle⁶.

Si, au cours des deux dernières décennies, une forme d'appréhension à l'égard de la « crise » de la reproduction formalisée des savoirs dans la société de l'information a gagné le débat interne suédois⁷, ce sentiment ne se nourrit que rarement de références à l'héritage de

⁵ Au moins jusqu'aux années 1980, les ouvrages académiques de référence sur l'histoire du système éducatif suédois ont été le fait d'anciens fonctionnaires. Les études de Gunnar Richardson (*Svensk utbildningshistoria*, 10^e éd., Lund, Studentlitteratur, 2010) ou de Åke Isling (*Kampen för...*, *op. cit.*) sont également le fait de chercheurs impliqués en première personne dans les réformes dont ils esquissent, rétrospectivement, le bilan (*cf. supra*, introduction, note 160). Au niveau de la recherche en pédagogie, *cf.* les travaux de Torsten Husén et de Ulf P. Lundgren, responsable du développement des programmes au sein de sō, ensuite directeur général de cette agence. L'impact de ce circuit fermé entre responsabilité politico-technique et analyse sur l'évolution idéologique du système relève en soi de l'objet de cette étude, et sera abordé dans sa seconde partie (*infra*, chapitres iv et v).

⁶ *Cf.* K. Orfali, *Suède : de l'immigré au réfugié politique...*, *op. cit.*, p. 190.

⁷ La demande de réhabiliter le prestige social de l'école et de la « connaissance » (*kunskap*) a notamment été le *leitmotiv* des campagnes qui amenèrent, en 1991, à la rupture du monopole politique des sociaux-démocrates et, encore plus nettement, à l'affirmation électorale du centre-droite en 2006. Sur la révision de *paradigme* dans le sens d'une focalisation sur les éléments cognitifs, qui serait intervenue au début des années 90, avec le consensus de la plupart des anciens acteurs de la réforme, *cf.* T. Englund, *Utbildningspolitiskt systemskifte? op. cit.* Les auteurs de cette anthologie situent dans la période 1991-1994 l'évaporation du projet d'« école commune de la citoyenneté » (*gemensam medborgarskola*), amorcé au début du xx^e siècle. Pour une lecture différente, qui insiste sur la continuité entre les deux phases, on signalera la série d'articles que Maciej Zaremba (« Hem till skolan », *Dagens Nyheter*, 3, 5, 6, 10 et 14/4/2011) a consacrés au 20^e anniversaire de la communalisation des responsabilités sur la réforme éducative.

l'institution ou à la genèse *idéologique* de sa réforme⁸; il insiste, plus facilement, sur les demandes sociales que celle-ci ne parvient plus à satisfaire *hic et nunc*, du fait de l'insuffisance de ses moyens ou du faible attrait que ses messages exercent sur l'esprit des élèves. Cette absence de perspective me paraît emblématique de la relation embarrassée que l'imaginaire national entretient avec son patrimoine culturel, au sens le plus neutre et immatériel du terme : distance que l'on peut déceler dans d'autres champs d'intervention du « modèle suédois » (de la politique familiale à l'urbanisme...) Même à l'heure de la réappropriation nostalgique de la *svenskhet* et de ses repères⁹, il est rare que l'école soit présentée comme le refuge ou le garant de valeurs fondatrices. On regrettera plutôt sa contribution inadéquate, en termes opératoires, à la cohésion de l'organisme social¹⁰.

La perpétuation de l'*idéologie* nationale que Louis Dumont associe étroitement aux mœurs éducatives¹¹, ne semble pas être ressentie comme un enjeu symbolique majeur – par rapport à l'angoisse latente qui accompagne le divorce entre identité nationale, *ethnos* et religion¹², ou encore la réunion historique avec *le continent*¹³, scellée par l'adhésion du pays à l'Union européenne, en 1995. Ce, à moins que la vocation du système éducatif ne consiste précisément à se fondre parmi les engrenages d'une *société de l'apprentissage*, où chaque

⁸ En dépit de l'essor que la recherche en pédagogie a connu à partir des années 50, l'analyse historique de la culture éducative nationale reste un aspect relativement négligé. Ces remarques s'accordent avec les deux caractéristiques de l'identité intellectuelle des réformes scolaires que Gunnar Richardson dénonçait à la moitié des années 70, à savoir : l'attention prépondérante accordée à la préparation au sein des grandes enquêtes, par rapport au suivi de leur mise en œuvre, et l'autonomisation complète de la techno-pédagogie par rapport aux sciences humaines, qui seraient susceptibles de mettre en perspective ses thèses (cf. G. Richardson, « Att reformera skolan – ett historiskt perspektiv och några aktuella funderingar », *Forskning om utbildning*, 2, 1976, pp. 18-19). Ce jugement devrait sans doute être révisé en considération des chantiers de recherche relatifs à l'histoire des disciplines, qui ont vu le jour depuis le début des années 1990. Cf. S. Selander (ed.), *Forskning om utbildning – en antologi*, Stockholm, B. Östlings bokförlag Symposium, 1992 et – avec B. Falkevall – *Skolämne i kris?* Stockholm, HLS förlag, 2002.

⁹ Cf. *supra*, pp. 34-37.

¹⁰ Emblématique dans ce sens fut la réaction du Premier ministre G. Persson au sondage qui, en 1997, releva qu'un quart des écoliers suédois accordaient un certain crédit aux thèses des négateurs de la Shoah. La mobilisation des institutions qui s'ensuivit déboucha sur la distribution aux familles de 800 000 copies d'une brochure relative à l'extermination des Juifs, initiative pérennisée grâce au lancement d'un centre de documentation (dénommé *Levande historia*, « histoire vivante »), puis d'une agence nationale préposée à la mémoire des génocides et à la lutte contre le racisme (2003).

¹¹ L. Dumont, *Homo aequalis*, II, *L'idéologie allemande*, *op. cit.*

¹² Cf. K. Orfali, *De l'immigré...*, *op. cit.*, pp. 165-192 et A. Ålund et C. U. Schierup, *Paradoxes of Multiculturalism*, *op. cit.* Au sujet des implications pour l'identité collective de la longue persistance (jusqu'en 2000) d'une religion d'État, cf. P. Colla, « Svedesi o Ebrei? Conformità religiosa e cittadinanza alla luce della querelle sulla circoncisione rituale », *Contemporanea*, 4, 2003, pp. 737-749 et M. Zaremba, *Kyrkan & friheten*, Göteborg, Cordia, 2000.

¹³ *Kontinenten*. C'est ainsi que le langage ordinaire désigne les pays d'Europe centrale et méridionale, avec un déni révélateur de la continuité territoriale – mais aussi culturelle – qui relie la Suède à ces territoires. Cf. *supra*, introduction, p. 21 sqq.

démarche d'acquisition de compétences sociales étant assujettie à une acculturation programmée, l'institution scolaire n'aurait plus de spécificités à revendiquer par rapport aux autres vecteurs de sensibilisation (*folkupplysning*)¹⁴, d'éducation « populaire » (*folkbildning*) ou de gestion des compétences¹⁵.

Si une telle capacité de consécration imaginaire lui fait défaut, c'est peut-être que l'école (ou mieux : sa captation par la logique démocratique) a fonctionné elle-même comme un objet de dévotion. Comme toute représentation mythique, ou mythifiée, elle semble être ancrée dans une temporalité linéaire, en continuité idéale avec la *folkskolestadga* de 1842¹⁶, voire avec une alliance, plus ancienne, entre alphabétisation, initiation à la religion d'État et discipline sociale des consciences¹⁷. Surtout, en ce que sa progression se confond avec un socle de valeurs communes aux autres conquêtes de l'État-providence, elle a semblé mériter davantage d'être soumise au test de sa performance que d'être comprise à partir d'une hiérarchie de valeurs singulière, ou des aléas historiques qui l'ont déterminée.

2. SCIENCE SOCIALE D'ÉTAT ET DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE

2.1 À l'origine d'un consensus : jalons chronologiques, refoulements, permanences

Un regard extérieur sera peut-être mieux apte à dégager le moteur de cet élan régénérateur, en le restituant au terreau socio-intellectuel qui l'a préparé. Une première donnée qui s'impose à l'observation est le démarrage laborieux du processus réformateur, pourtant représenté rétrospectivement comme un élément organique de la maîtrise du changement social par l'État-providence. Si, dès 1932, la devise de la *folkhem* annonce une révolution de la relation État-individu, alliant les cultes de la Raison et de la communauté populaire, la sphère de l'éducation reste longtemps imperméable à ce mouvement. Dans l'espace européen, la Suède

¹⁴ Sur le statut de la notion de *folk* dans l'imaginaire politique suédois, cf. l'entrée *folkhem* dans le glossaire (annexe I a) et introduction, pp. 27-32.

¹⁵ L'autoreprésentation de la Suède comme modèle d'une société de la *formation* et de l'*information* ressort d'un très grand nombre de rapports et de publications officielles (cf. *The Swedish Way Towards a Learning Society: Report to OECD*. Stockholm, Ministry of Education and Science, 1992). Sur la tradition suédoise d'éducation populaire, qui annonce et entretient cette notion, cf. *infra*, annexe I a), glossaire (*folkhögskola*) ainsi que G. Vestlund, *Folkuppfostran, Folkupplysning, Folkbildning*, Stockholm, Utbildningsf. Brevskolan 1996, G. Richardson, *Akademisk bildning och folkbildning*. Linköping, Universitetet i Linköping, 1988.

¹⁶ Filiation par ailleurs revendiquée lors des décisions politiques qui ont enclenché la réforme. Cf. les discours parlementaires de Josef Weijne (1950) et de Ragnar Edenman (1962), reproduits dans G. Richardson, *Spjutspets mot...*, *op. cit.*

¹⁷ La généalogie du projet national d'alphabétisation devrait en réalité remonter au *kyrkoordning* de 1686, qui prévoyait déjà, pour chaque Suédois, l'obligation d'apprendre à lire les Écritures dans la langue nationale (cf. S. Marklund, *op. cit.*, t. 1, p. 14). Selon une pratique réglementée par l'État en 1746, le pasteur était chargé de visiter périodiquement les habitations de ses paroissiens, pour vérifier que le chef de famille s'acquittât de sa mission d'initier sa femme et ses enfants à la lecture et au catéchisme (*husförhör*, « interrogations domestiques »). Des châtiments physiques étaient prévus pour les individus qui auraient contrevenu à cette obligation.

des années 30 apparaît comme un pays fidèle à sa tradition d’alphabétisation diffuse et d’auto-éducation, ouvert à l’expérimentation et à l’utopie pédagogiques (dans l’esprit émancipateur et vitaliste de Ellen Key)¹⁸. Ces expériences, toutefois, s’inscrivent dans un cadre institutionnel figé, fragmenté¹⁹ et peu perméable à la logique d’inculturation des valeurs communautaires, que la social-démocratie au pouvoir applique à d’autres théâtres de l’extériorisation de la citoyenneté. La prédominance des études littéraires et théoriques, les formes romantiques du culte de la nation et la spécialisation précoce des trajectoires éducatives des élèves, sont autant d’aspects du système éducatif sur lesquels les quinze premières années de gouvernement de la social-démocratie n’exercent aucun impact notable²⁰. Il en va de même de la divarication du système d’enseignement en deux réseaux indépendants à tous les égards : d’une part, la *folkskola* communale, marquée du sceau d’une « école des pauvres » (*fattigskola*), préposée à la reproduction du catéchisme luthérien. Au programme peu structuré, elle s’appuie sur un corps enseignant peu qualifié et peu reconnu. D’autre part la formation secondaire (*läroverk*), héritière du système de formation des hiérarchies de l’Église et des hauts fonctionnaires. Son enseignement est dispensé dans les lycées aménagés par l’État et confié à des professeurs formés dans les Universités²¹.

Ni les institutions ni la politique ne militent en faveur du décloisonnement de ce cadre²².
L’ancrage des plus fortes personnalités du mouvement ouvrier dans des traditions éducatives

¹⁸ Auteur du manifeste de la libération de l’enfant, *Barnets århundrade*, Stockholm, Bonnier, 1900. Sur le foisonnement d’expériences réformatrices dans les milieux éducatifs suédois des années 30, cf. E. Hermansson, *I amerikanska skolor*, Stockholm, Svensk Lärartidnings Förlag, 1940, qui évoque l’intensité des contacts avec les réformateurs autrichiens, allemands et américains.

¹⁹ Même l’obligation de scolarité n’était pas réglée de manière uniforme à l’échelle du pays à la fin des années 30. Sa prolongation de six à sept ans, décrétée en 1936 par le gouvernement de Per Albin Hansson, avait été prudemment échelonnée sur une durée de douze ans (cf. Å. Isling, *Grundskola för allmänmänsklig kompetens* Stockholm, Sober Förlag, 1984).

²⁰ Dans le panorama exhaustif et flatteur que la *Fabian society* de Londres consacra en 1938 aux réalisations de la social-démocratie suédoise, seulement quelques pages abordent le système éducatif. Parmi ses singularités, l’ouvrage pointe la relative homogénéité du niveau des établissements, la loyauté quasi aveugle du corps enseignant aux instructions officielles et l’insuffisance des efforts dans l’éducation des femmes, que les auteurs imputent à des facteurs culturels (...a certain lack of interest in and low opinion of women’s intellectual capabilities. *Democratic Sweden*, sous la dir. de M. Cole et C. Smith, London, Routledge, 1938, p. 297). Aucune expérience relative à l’éducation n’est reprise dans le reportage de l’Américain Childs, *Sweden : The Middle Way* (op. cit.).

²¹ S. Marklund, op. cit., vol. 1, pp. 14-41 et B. Rothstein, *Den socialdemokratiska staten*, Lund, Arkiv, 1986.

²² S. Marklund note l’absence de toute référence à l’école lors des congrès du SAP de 1932 et 1934, et relève que sa réforme occupait encore une place effacée dans l’ambitieux programme de l’après-guerre adopté par le parti en 1944 (op. cit., vol. 1, p. 55). Tage Erlander décrira à posteriori les années 30 comme la décennie de la « réforme manquée » dans le domaine éducatif (B. Rothstein, *Den socialdemokratiska...*, op. cit., p. 130). Par ailleurs, comme le relève Richardson (*Svensk utbildningshistoria*, op. cit., pp. 112-113), le dualisme du système de formation avait été progressivement tempéré par la création, à côté des réseaux principaux, de formations hybrides, visant à faciliter l’absorption par le marché de l’emploi du nombre croissant d’un volume de population poursuivant ses études après la *folkskola*.

disparates – l’idéal classiciste de l’Université pour certains, l’ethos de la *folkbildning*, avec sa connotation d’anti-culture, pour d’autres – explique non seulement l’absence d’une position commune par rapport à l’introduction d’une école fondamentale (*bottenskola*) unifiée, mais aussi une résistance assumée à l’égard de la convergence, sous une seule autorité, de ces deux réseaux de socialisation et de reproduction culturelle²³. La modernisation ou la standardisation des contenus ne sont pas non plus à l’ordre du jour : même après l’adoption des premiers programmes unifiés au niveau élémentaire, en 1919 (*undervisningsplan*), l’organisation des cours pouvait connaître de fortes variations à l’intérieur d’une même filière d’études. Finalement, dans une période durant laquelle le discours de la *folkhem*, en réarticulant les rhétoriques du patriotisme et de la solidarité, fait écho au mouvement de nationalisation des masses des sociétés européennes, l’école et le corps enseignant semblent ne pas prendre part au mouvement; l’idéal culturel et l’imaginaire qu’ils perpétuent est en décalage avec le projet modernisateur et populaire (*folklig*) de l’État-providence²⁴. Ce n’est que vers 1945, à l’initiative des syndicats des enseignants et du réseau de la *folkbildning* plutôt que des partis²⁵, que l’hypothèse d’une refonte universaliste du système d’éducation obligatoire, destinée à supplanter le kaléidoscope des filières de formation parallèles²⁶, refait surface après un long intervalle. Formellement introduite dans le cadre du processus d’élaboration législative, à l’initiative du SAP, l’initiative n’aboutira que quinze ans plus tard. La consécration historique de la rupture vis-à-vis de l’ancien système sera scellée en 1962. S’achève alors la gestation de l’« école fondamentale » (*grundskola*), un cycle scolaire unifié et obligatoire de neuf ans remplaçant en bloc l’ancien système de formations reliées entre elles à différents paliers²⁷.

²³ L’hypothèse de développer la structure de la *folkskola*, pour la transformer en une école fondamentale pour toutes les couches de la population, avait été avancée, dès le début du siècle, par des personnalités influentes comme Ellen Key ou le ministre libéral Fridtjov Berg. Ce dessein, partiellement concrétisé lors de la réforme du système éducatif de 1927, était resté lettre morte après cette date (cf. R. G. Paulston, *Educational change in Sweden*. New York, Teachers Collage Press, 1968, pp. 37-56). La méfiance de secteurs du mouvement ouvrier à l’égard des traditions éducatives du *läroverk* et de leur éventuelle absorption dans le cadre d’un cursus obligatoire plus étendu s’allia à la position personnelle de Arthur Engberg, ministre social-démocrate de l’éducation de 1932 à 1940, favorable à une vision académique de la mission de l’école. Ces éléments de résistance se nourrissent finalement de la paralysie idéologique liée à l’installation, après l’éclatement de la 2^e Guerre mondiale, d’un gouvernement d’union sacrée (cf. Å. Isling, *Grundskola för... op. cit.*, pp. 168-172).

²⁴ Dans l’enseignement des humanités, certains des manuels les plus populaires, en usage dans la seconde moitié du XIX^e siècle, étaient encore édités et utilisés vers 1950 (cf. U. Zander, *Från nationell... op. cit.*, p. 38).

²⁵ Cf. l’ouvrage intitulé « Les écoles de la démocratie » (O. Olsson, *Demokratins skolor*, Stockholm, Frihets förlag, 1943), publié par l’organisation de jeunesse du SAP, ainsi que les comptes rendus d’expériences étrangères, relatés plus loin (pp. 79-80).

²⁶ D’après S. Marklund, pour fréquenter la 7^e et dernière année de l’enseignement obligatoire, un élève avait le choix entre dans 19 formes différentes d’établissement (*op. cit.*, vol. 1, pp. 33-36).

²⁷ Depuis 1936, l’élève pouvait s’acquitter de l’obligation scolaire soit en restant à l’intérieur de *folkskola* jusqu’à sa 7^e année, soit en sortant de celle-ci à l’issue de la quatrième ou de la sixième année, en rejoignant le

Dans le sillage de ce laboratoire majeur, les idées novatrices vont s'étendre à la réforme des lycées et de l'enseignement professionnel, parachevée au milieu des années 60²⁸. Le système scolaire est resté en chantier jusqu'aux années 1980, l'appareil de la réforme permanente étant constamment sollicité dans le sens de l'ajustement du cadre institutionnel ou de la prise en compte de nouveaux impératifs d'utilité publique, qui appellent à leur tour la création de nouvelles disciplines ou spécialités et la mise au pas des critères de formation et de qualification des enseignants²⁹.

Tout au long de ce processus, la réforme scolaire a continué de réaffirmer sa fidélité au projet consacré entre 1945 et 1962. L'adhésion à ses différentes étapes sera invoquée au nom de l'unité idéale du processus de démocratisation. Toute opposition à sa mise en place se heurtera au grief de s'attaquer à des valeurs nationales évidentes : de transgresser une éthique de la citoyenneté³⁰. Malgré sa dimension de propagande, la notion d'un mouvement solidaire est confortée par la logique culturelle que le *phénomène* réformateur, à un regard extérieur, semble incarner, avec fidélité et cohérence. D'une part, la réforme poursuit l'intégration fonctionnelle et juridique des différentes branches du système d'enseignement. D'autre part, elle tend à l'aligner aux objectifs plus généraux de l'État-providence suédois, tant au niveau de ses finalités que de sa focalisation thématique, de la mission de ses agents ou des formes de contrôle bureaucratique qui l'encadrent. L'évolution a notamment été marquée par la contestation récurrente des caractéristiques qui attachaient l'espace éducatif à des hiérarchies implicites, des mécanismes de sélection, et en dernier lieu à des formes de socialisation et à des valeurs culturelles autonomes, revendiquées comme telles³¹. Après l'acte fondateur de 1962, les programmes de l'école obligatoire ont connu de nouvelles révisions en 1969 et en 1980, qui ont supprimé toute différenciation résiduelle entre spécialisations. En ce qui concerne l'école secondaire (*gymnasium*), la réforme a entraîné d'abord le remplacement des trois anciennes formes de lycée par un lycée unique à cinq filières (1964), et finalement

premier degré de l'enseignement secondaire (*realskola*, menant au deuxième cycle ou *gymnasium*), l'école communale des filles ou différentes écoles professionnelles.

²⁸ Cf. *infra*, annexe II, « chronologie de la réforme éducative ».

²⁹ Cf. *infra*, note 32.

³⁰ Cf. *infra*, pp. 104-106 sqq. et M. Zaremba, série d'articles citée.

³¹ La quête d'une convergence parfaite entre message scolaire et conditionnement social (cf. O. Storstein, *Skolan mitt i byn*, Stockholm, Kooperativa förbundet, 1945), et le reproche spéculaire adressé à l'institution de persister dans la promotion de valeurs antisociales variant selon les époques (dogmatisme, individualisme, intellectualisme, autoritarisme...) sont des constantes du dispositif rhétorique de légitimation des réformes, des années 40 aux années 80. Cf. *infra*, section 1.3.

(1970) la création d'un nouveau type d'école secondaire unifiée (*gymnasieskola*), structurée en vingt-cinq filières, qui ont absorbé toutes les formes d'enseignement professionnel (1970). En 1967 et en 1978, d'autres réformes ont eu pour objet la formation des enseignants, qui tendait à l'adapter aux nouveaux objectifs du système scolaire. La formation du corps enseignant pour l'école primaire et secondaire a été progressivement séparée d'une logique universitaire et axée principalement sur la technique pédagogique³².

Si le nouveau découpage des domaines disciplinaires et des objets d'enseignement est un premier indice du résultat de la subordination de la sphère éducative au champ de la gouvernance socio-économique, celle-ci a également œuvré par l'éclatement de ses frontières et par la quête d'une contamination avec d'autres vecteurs de socialisation civique. Dans les années 70, par exemple, la doctrine pédagogique autour de laquelle s'était bâti le réseau de crèches publiques (*daghem*) a inspiré la réforme des méthodes d'enseignement de l'école primaire³³. Plus généralement, la concomitance entre politiques de démocratisation culturelle, incitation au travail des femmes et développement des services communaux pour la famille et l'enfance a alimenté le brassage entre les cultures professionnelles de différents réseaux du service social et de la vie associative, en cherchant à fédérer leurs missions et leur identité face au citoyen-usager. L'assimilation officielle des Universités et d'autres établissements d'études supérieures sous le label général de « collèges » (*högskola*), au milieu des années 70, scelle l'application de la même logique à l'enseignement supérieur.

Ces mutations radicales (ainsi que celles qui ont touché aux examens, au mode d'évaluation, et à la gestion routinière de l'activité scolaire) ont été déclenchées sur la base des rapports³⁴ rendus par des comités d'étude technico-politiques, chapeautant l'initiative législative : ces organismes interviennent aussi bien lors de l'initiative réformatrice que de l'adaptation ultérieure des différentes branches du système. Bien qu'à certains égards, l'émergence d'une *culture* de la réforme éducative se situe dans le droit fil d'une tradition nationale de pilotage

³² Les enseignants des classes 1 à 3 et de 4 à 6, notamment, étaient formés exclusivement à l'intérieur du système des *lärarhögskolor*. La réforme de 1988 a marqué un certain retour aux formations disciplinaires, en même temps que les *lärarhögskolor* étaient réabsorbées à l'intérieur du réseau universitaire. Cependant, le transfert aux communes de toute responsabilité en matière de reconnaissance des qualifications et de recrutement a entraîné une diminution générale du niveau de qualification du personnel enseignant en service, ainsi que la quasi-disparition de la figure du *lektor*, soit le professeur doté d'une formation de troisième cycle. Cf. C. Isaksson (ed.), *Kommunaliseringen av skolan*, op. cit.

³³ Cf. *infra*, section IV.2.

³⁴ En suédois, *utredningar*. Cf. *infra*, p. 88.

rationnel du changement social³⁵, il apparaît légitime de situer entre 1960 et la seconde moitié des années 70 la phase culminante des transformations qui orientent le système vers une logique pédagogique et organisationnelle sensiblement différente du passé. En revanche, l'effort d'élaboration théorique qui préside aux réformes prend forme au cours des années 1940, dans le cadre de l'appareil d'expertise pré législatif dont je vais rappeler plus loin les traits distinctifs, pour s'épanouir tout au long de la décennie suivante. Après ce tournant, la réforme sera abordée dans l'optique d'une modernisation globale et simultanée du système d'éducation, dans l'intérêt de la nation en tant qu'entité morale solidaire, et de principes générateurs dont la définition (ou la mise à jour) revient aux rapporteurs des grandes *utredningar*. C'est alors que l'élan de l'expérimentation pédagogique, jadis pratiquée sur une base locale par des professeurs unis en réseaux faiblement structurés, et influencés par l'humanisme spontanéiste de la *folkbildning*, prend la forme d'une culture *étatique* de l'innovation, légitimée politiquement et finalisée à une transformation organique du système éducatif³⁶. La recherche d'un fond scientifique fiable et d'un consensus autour des objectifs de la transformation précède toute délibération politique : après la décision de principe sur le passage à une école fondamentale unifiée (1950)³⁷, la politique se trouvera à nouveau en retrait par rapport à l'expertise – et en premier lieu la psychologie sociale – investie, quant à elle, d'une responsabilité nationale, qui justifie le prestige croissant de ses représentants qualifiés³⁸.

Pour rendre compte de l'élan volontariste qui caractérise, du moins dans la première partie de la transformation, l'évolution vers une école « fondamentale » unifiée, différents facteurs d'explication culturels et psychologiques ont été invoqués : notamment, l'optimisme suscité par la fin du conflit mondial et l'attraction que l'élite politico-culturelle liée à la social-démocratie avait ressentie, face à la crise de civilisation préfigurée par la guerre, par rapport à la philosophie sociale des démocraties anglo-saxonnes. La culture pédagogique américaine

³⁵ Relèvent de cet héritage le monopole de l'initiative par une autorité administrative indépendante; la primauté d'une analyse rationnelle des besoins, confiée à des experts; la quête systématique du consensus politique; la mise en œuvre verticale et simultanée des réformes. Bo Rothstein souligne l'importance que, dans ce cas, l'activation d'un projet égalitaire ait été déléguée à une administration d'État déjà en place, contrairement à d'autres chantiers de réforme de l'État-providence, qui ont été marqués par la création d'instruments administratifs *ad hoc* (*Den socialdemokratiska...*, *op. cit.*, pp. 228-237).

³⁶ Cf. G. Richardson, *Att reformera skolan...*, *op. cit.*

³⁷ Sur le compromis qui permit d'inaugurer la nouvelle école dans un consensus entre les grandes formations politiques, cf. *infra*, p. 162.

³⁸ Cf. *supra*, note 5.

était notamment prise par sa capacité à mêler entraînement formel et social, en alliant effort théorique, transmission de savoir-faire, *community-building*. Le rayonnement du modèle américain est signifié par l'accélération des initiatives de divulgation qui en vantent les réalisations et annoncent, plus généralement, la physionomie de « l'école de demain »³⁹. Cette entreprise de promotion, qui renouait avec la popularité de la *Arbeitschule* allemande dans l'entre-deux-guerres, dans les milieux pédagogiques, mobilise en premier lieu les syndicats des enseignants, suivi des coopératives et du mouvement de jeunesse social-démocrate, au nom de l'identification entre démocratie *dans* l'éducation et éducation *à* la démocratie⁴⁰. Un élément qui, indiscutablement, influence la réception de ces suggestions par l'élite politique est la caution que lui accordent des figures emblématiques de réformateurs, protagonistes de la rencontre du *social engineering* fonctionnaliste avec la culture politique du SAP⁴¹. Le pathos démocratique se conjugue, chez ces auteurs, avec l'assurance d'un diagnostic sociologique : au regard de l'expérience américaine, le système éducatif suédois apparaît, en bloc, comme un organisme non fonctionnel, vecteur de valeurs dépassées. Son esprit théorique et son traditionalisme seraient incompatibles avec les objectifs d'une société démocratique, mais aussi, plus généralement, avec les méthodes de planification sociale de demain.⁴² Si le SAP, qui gouvernera seul à partir de 1945, hésite encore, lors de son congrès de 1944, à adopter une position univoque sur les perspectives du développement du système scolaire, il confie à l'auteur du passage cité la rédaction d'un programme pour l'école

³⁹ *Den framtida skolan* (par V. Fredriksson, Stockholm, ABF, 1944) était précisément le titre d'un cours destiné aux animateurs des cercles d'études pour adultes, lancé par l'organisation d'éducation populaire du mouvement syndical. A noter, dans cet ouvrage, la référence aux projets de réforme à l'étude dans la même époque en Grande-Bretagne (« Fleming Committee »).

⁴⁰ Cette réceptivité se manifeste dès l'éclatement du conflit mondial. Cf. E. Hermansson, *I amerikanska skolor, op. cit.* et E. Skäringer-Larson, *Demokratisk fostran i USA*, Stockholm, Läraretidnings förlag, 1941. Lors de la présentation au *Riksdag* du document de principe de 1950 sur la réforme éducative, l'expérience américaine est la seule référence étrangère à être mentionnée.

⁴¹ L'exemple emblématique sont les comptes rendus de voyage de Alva et Gunnar Myrdal (l'auteur de *An American dilemma*), figures centrales dans la réflexion sur la crise démographique (cf. *infra*, section 1.2.2) et dans les principaux chantiers de politique familiale et sociale des années 30 et 40 (*Kontakt med Amerika*, Bonnier, 1941).

⁴² « Les Américains ont transféré dans la pédagogie toute la discussion moderne et relativiste sur la relation des moyens aux fins [...] Différentes sociétés et courants d'opinion peuvent énoncer l'objectif de leur système d'éducation de différentes façons. Mais une exigence incontournable est que l'éducation que la société dispense soit en rapport avec les normes reconnues et les idéaux que le peuple cultive. Cela n'a pas été le cas. La Suède, avec sa démocratie sociale (*det socialt demokratiska Sverige*) n'est pas parvenue à repenser son idéal éducatif de manière rationnelle. Cela peut être dangereux pour l'avenir » (*Amerikanerna har fört över hela den moderna, relativistiska mål- och medeldiskussionen till pedagogiken [...] Uppfostrans mål må formuleras olika av olika samhällen och åsiktsgrupper. Ofrånkomligt är däremot kravet, att ett samhälles praktiska fostran ställs i förhållande till de erkända normerna och i folket levande idealen. Så har i vårt land icke skett. Det socialt demokratiska Sverige har inte gjort om sin uppfostringsmall tillräckligt målmedvetet. Detta kan bli farligt för framtiden.* A. et G. Myrdal, *Kontakt med Amerika, op. cit.*, pp. 108-113).

(*skolprogram*) du parti. Deux ans plus tard les tenants de l'école unique rejoindront le petit groupe d'experts qui était appelé à réformer le fondement philosophique de l'enseignement suédois.

D'après une représentation convenue, à quelques années du lancement des études préparatoires, la dynamique réformatrice s'organise autour d'un paradigme évident, clôturant précocement toute discussion de principe. Ce paradigme serait identifié en dehors de la tradition pédagogique indigène ou européenne, et puiserait dans l'individualisme pédagogique de J. Dewey et sa vulgarisation : la *progressive education* – dans la forme dont Hannah Arendt décrivait l'hégémonie dans l'Amérique des années 50⁴³. Rétrospectivement, la réception suédoise de ces théories apparaît sans réserves⁴⁴ – bien qu'il soit facile de constater combien les conditions de son institutionnalisation (notamment, la position centrale de l'État dans la réforme, la codification des pratiques admises, la surveillance pointilleuse de leur respect) divergent du modèle initial⁴⁵. Ce ralliement est influencé par d'autres aspects du contexte idéologique : d'une part, la radicalisation de l'opinion – fruit des contraintes, aussi bien morales que matérielles, de l'époque de la neutralité – qui influence le programme du SAP pour l'après-guerre, notamment dans son volet éducatif⁴⁶; d'autre part, le discrédit que l'issue du conflit et la révélation des atrocités nazies avaient jeté sur des idéaux éducatifs concurrents et sur leurs tenants⁴⁷. L'écho de la critique des effets sociaux d'une tradition éducative empreinte d'autoritarisme, d'esprit hiérarchique et de conservatisme politique ressort distinctement dans les premières formulations des lignes directrices de la refonte du système d'éducation national⁴⁸. Néanmoins, le récit selon lequel une nation restée à l'abri des polarisations

⁴³ Voire, plus exactement, sur ses territoires urbains et privilégiés. Cf. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972 [*Between Past and Future*. London, Faber and Faber, 1961].

⁴⁴ Dans aucun autre pays, d'après l'analyse rétrospective de Donald Broady, l'influence de la *progressive education* et de John Dewey sur l'identité du système éducatif n'a été aussi marquée qu'en Suède (*Bildningstraditioner och läroplaner* dans *SOU* 1992:94, *op. cit.*, pp. 347-370). La remarque est sans doute correcte, du moins en ce qui concerne les pays – les États-Unis et la Grande-Bretagne – dans lesquels cette philosophie éducative avait fait ses premiers pas.

⁴⁵ Cf. R. G. Paulston, *op. cit.*, p. 102.

⁴⁶ Paulston rappelle à ce propos que les traits essentiels du projet de la *grundskola*, réalisée en 1962 (ouverture à la pédagogie fondée sur la pratique, école unique indifférenciée et gratuite, suppression des examens) étaient préfigurés dans une motion du parti communiste, présentée en 1944 (*ibid.*, pp. 96-97), lorsque le SAP était encore partagé sur beaucoup de ces sujets. Comme l'auteur le souligne, cette filiation n'est généralement pas relevée par l'historiographie suédoise.

⁴⁷ Dans les milieux progressistes, le dogmatisme du système d'enseignement allemand (qui avait été la source d'inspiration du *läroverk* suédois) était soupçonné d'avoir anticipé les structures psychosociales du nazisme. Sur cette polémique, endossée par le SAP dès le milieu des années 30. *Ibid.*, pp. 78 et 100.

⁴⁸ « ...notre système scolaire traîne [...] un lourd héritage des siècles passés – dans lequel il faut compter la

idéologiques qui avaient éclaté dans la Seconde Guerre mondiale aurait rallié soudainement et stratégiquement ses institutions culturelles à la philosophie politique de la démocratie triomphante, est suffisamment simpliste pour mériter d'être approfondi : ses conditions, avant son contenu, demanderaient à être élucidées. En premier lieu, la représentation des réformes des années 50 et 60 comme le reflet d'un engouement collectif pour la démocratisation de l'enseignement tend à amalgamer, *a posteriori*, deux courants inspirateurs de l'initiative réformatrice, initialement bien distincts : d'un côté, le mouvement vers une école mieux *adaptée* aux exigences de la société de masse et de son mode de production; de l'autre, les idéaux inhérents au projet d'alphabétisation démocratique entrepris par les puissances alliées : stigmatisation de l'autoritarisme et de l'endoctrinement politique dans la sphère culturelle, valorisation de l'autodétermination individuelle, promotion de nouvelles formes de coopération internationale. Si l'organisation de la future école unifiée va effectivement parvenir à intégrer ces deux projets, c'est à l'issue d'un parcours au terme duquel la filiation idéologique de chaque élément apparaît brouillée⁴⁹. On rappellera alors que les décisions qui déclenchent le dispositif technique de révision des formes et des structures portantes du système d'enseignement *précèdent* la fin du conflit mondial. Elles découlent, plus exactement, de la décision du gouvernement d'union nationale qui dirigea le pays de 1939 à 1945 d'entamer, pour la première fois dans l'histoire, une réflexion générale sur les objectifs stratégiques du système éducatif national. Les priorités définies à cette occasion – en premier lieu, le déplacement de l'accent de l'acquisition de connaissances vers l'éveil des qualités psychosociales plus souhaitables – étaient destinées à façonner l'identité idéologique de la réforme scolaire. Une approche historique peut déceler, derrière ces objectifs, l'attention avec laquelle les responsables politiques des années de la neutralité se penchèrent sur les thèmes de la promotion du consensus et de la préparation psychologique à la défense – ainsi que sur la fonction auxiliaire que les sciences comportementales pourraient jouer à cette fin⁵⁰. La

concurrence entre les élèves et l'angoisse des notes, avec des méthodes qui remontent, estime-t-on, à la doctrine pédagogique de l'ordre des jésuites » (*vårt skolväsen [...] bär på ett tyngande arv från gångna århundraden – och till detta arv bör även räknas konkurrensen lärjungarna emellan och betygshetsen, med metoder som anses härröra från Jesuiterordens pedagogiska insats. Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948:27, op. cit., p. 2).*

⁴⁹ Gunnar Richardson insiste sur la réticence initiale des partis de gauche vis-à-vis de l'importance que la *skolutredning* avait attachée, avec ses rapports de 1944 et de 1946, à la formation du caractère et à l'éducation morale au détriment de la transmission de contenus intellectuels (*Hitler-Jugend i svensk..., op. cit., pp. 206-207*).

⁵⁰ Cf. *infra*, section 1.3. Dans une période récente, l'historiographie a attiré l'attention sur la manière dont cette réflexion a puisé aux expériences des pays totalitaires (et notamment de l'Allemagne) en matière de militarisation de la jeunesse et de dressage psychologique des forces armées. La persistance, dans le champ réformateur, de contacts entre chercheurs et leurs homologues allemands, marqués par une intense activité des visites d'études entre 1940 et 1942, ressort des études de Gunnar Richardson (*Beundran och fruktan, Stockholm,*

mobilisation de l'école rentrait dans un effort de « réarmement culturel »⁵¹, pendant nécessaire du renforcement de la préparation militaire du pays.

La double propension à attribuer la paternité de la réforme à un parti politique et à en avoir figé le principe inspirateur dans une *vulgate* autocomplaisante, a conduit à donner à l'explication du consensus autour de ses points clefs une tournure finaliste. Tant la représentation du modèle scolaire antérieur que le jugement sur le processus qui en a changé la physionomie ont été forgés sur la base de la dialectique autorité/émancipation : les analyses historiques suédoises semblent être unanimes à identifier au concept de démocratisation le sens de la transformation inaugurée par le rapport de la *skolkommission* de 1946 et la délibération politique en faveur de l'école unique⁵². Les formes organisationnelles et les pratiques qui virent le jour pendant cette époque y ont été vues comme la traduction fidèle des motifs invoqués sur la scène publique, tandis que des mutations que l'agenda de la réforme ne focalisait pas ouvertement ont attiré peu d'attention. En s'inscrivant dans une perspective d'adaptation technique, les analyses se sont penchées sur les objectifs de la réforme seulement pour mesurer la portée ou les limites de leur réalisation – en ce qui concerne l'élimination de la sélection de classe, de l'harmonisation avec les exigences du monde du travail. L'indisponibilité à interroger les impératifs implicites du programme réformateur sur le plan des valeurs⁵³ explique la propension, dans le climat de polarisation politique qui s'est créée autour de cet héritage depuis les années 80, à rétrodater l'émergence de devises individualistes (autonomie pédagogique de l'enfant, antidogmatisme, révision émancipatrice des contenus) qui caractérisent à la fois une étape postérieure et un volet partiel de la critique des traditions scolaires nationales⁵⁴. Il n'est finalement pas étonnant de retrouver, dans la mémoire de la culture éducative, la déclinaison du portrait stéréotypé de l'héritage national qui s'est imposé au fil de l'émergence de l'État-providence (la *fattig-Sverige*, la « Suède de

Carlsson, 1996 et *Hitler-Jugend...*, *op. cit.*)

⁵¹ Expression reprise de I. Düring (ed.), *The Swedish school reform 1950*, Stockholm, Nordiska bokhandeln, 1951, p. 30.

⁵² Une ligne d'interprétation téléologique est inscrite dans la posture d'œuvres telles que celle de Isling (*Kampen för...* *op. cit.*, p. 202), mais gouverne aussi d'autres ouvrages de référence, comme S. Marklund, *Skolsverige*, *op. cit.*

⁵³ Hormis quelques exceptions ponctuelles (*cf.* T. Lindbom, « Skolreformen – drömmen om den socialistiska Emile », dans *Svensk linje*, 1984).

⁵⁴ La dispersion de la conscience de la genèse idéologique des réformes explique le reproche que le champ réformateur a adressé à la droite dans les années 80 et 90 (*cf.* Å. Isling, *Grundskola för...*, *op. cit.*, pp. 108-117) : à savoir, celui d'agiter, en polémique avec la *doxa* émancipatrice du « modèle suédois », des notions – attention au groupe, initiation aux valeurs collectives, intégration sociale – qui étaient partie intégrante de la fondation idéologique de la *grundskola*.

l'âge de la misère ») : on évoquera alors *den gamla skolan*, l'école d'autrefois...

Si l'on prête attention, comme j'envisage de le faire, aux préoccupations qui caractérisent l'engagement d'une science sociale appliquée dans la réflexion sur l'organisation de l'école et sur ses finalités, on relèvera que l'impératif fédérateur – lors du lancement, en 1940, d'une enquête destituée d'un mandat précis quant à la question épineuse de la différenciation des filières – est moins la démocratisation de l'accès à l'éducation qu'une compréhension objective, et donc une refonte plus fonctionnelle, de la relation entre effort et résultat éducatif. Cela implique d'une part la recherche d'objectiver les finalités et les résultats des régimes scolaires parallèles, afin d'en évaluer le bien-fondé dans une économie d'échelle ...nationale, mais aussi une objectivation de son public, envisagé en fonction de son *éducabilité*⁵⁵ et de sa loyauté à l'ordre social. Rationaliser le système national d'éducation, en y transférant les expériences de mobilisation de masse inaugurées dans le secteur de la défense, ainsi que des nouveaux modèles de psychologie appliquée était le moyen de doter la nation d'un « réservoir de talents » (*begåvningsreserv*) adéquat⁵⁶. D'après cette approche anti-idéologique, la hiérarchie sociale (qui déterminait par exemple le recrutement respectif de la *folkskola* et de la *realskola*) était destiné à céder la place à une hiérarchie naturelle, déterminée par la reconnaissance des talents et de l'intelligence. Le recours aux statistiques permettant de rapprocher trajectoires et résultats scolaires d'entières cohortes d'élèves⁵⁷, la diffusion de tests psychoattitudinaux dans les classes ou les expériences visant la standardisation des conditions d'apprentissage ou à l'optimisation de la taille des classes, sont parmi les outils et les innovations conceptuelles que les *utredningar* des années 40 – conformément aux préoccupations à peine rappelées – légitiment, en les appliquant à l'échelle nationale⁵⁸. La

⁵⁵ *Bildbarhet*, une notion récurrente dans le débat psychopédagogique de l'époque. En restant dans le cadre d'une approche productiviste et démo-qualitative du progrès social, les époux Myrdal contribuent à la propagation, dans la même époque, de la notion d'*employabilité* (*The utilisation of the partly employable was introduced into the discussion in Sweden in connection with the population crisis*. A. Myrdal, *Nation and family*, London, Kegan P., 1947, p. 92).

⁵⁶ *Ibid.*, p. 14. A noter également la création, en 1944, d'un Institut psychopédagogique d'État (SPPI).

⁵⁷ Une grande initiative expérimentale initiée par l'enquête s'efforça de comparer, à partir du suivi de la trajectoire scolaire (notes, succès aux examens...) de 10 000 élèves, l'efficacité éducative des deux formes de *realskola* existantes, et donc de deux formes d'articulation entre la *folkskola* et l'enseignement secondaire.

⁵⁸ Des méthodes dont les années de guerre avaient offert une occasion de développement à grande échelle. Torsten Husén, la personnalité prééminente dans la conception du nouveau type de programme inauguré par la réforme de l'enseignement de base (le *läroplan*) avant notamment commencé sa carrière dans les années de la mobilisation générale, en réalisant différents tests psychométriques auprès des conscrits. Après avoir poursuivi ses recherches, de 1948 à 1952, par des études comparatives sur le développement des talents chez les jumeaux, il devint en 1956 le premier professeur de « Pédagogie appliquée », dans la *Läraryhögskola* de Stockholm. Cf. *Torsten Husén : an educator, op. cit.*

focalisation sur les conditions psychosociales de l'efficacité nationale ne constitue aucunement un engouement passager, limité au champ éducatif : d'une part, elle s'alimente des synergies que les premières *utredningar* développent avec la psychologie universitaire, en lui livrant un champ expérimental et une fonction politique; d'autre part, elle trouve une résonance dans les milieux réformateurs, qui, dans les années 30, avaient contribué à la percée de modèles tayloristes au niveau de l'organisation du foyer, de l'éducation des enfants, du logement social⁵⁹. Aux yeux des tenants de ce projet, l'instrumentalisme et l'antitraditionnalisme des courants pédagogiques d'outre-Atlantique recèlent la possibilité de promouvoir, à l'échelle nationale, la réforme des mœurs qu'ils regardaient comme le corollaire indispensable à l'engagement de ressources publiques dans l'action sociale⁶⁰ : réaliser, sur une partie de population plus vaste et dans des formes systématiques, l'entraînement des traits de personnalité les plus désirables dans une société hautement développée. L'introduction de techniques de dépistage précoce des déficits intellectuels et des déviations sociales, notamment à des fins eugéniques⁶¹, relève du même ordre de préoccupations et mobilise, en quelque mesure, les mêmes acteurs de la réforme de l'école.

On ne fera qu'une allusion aux moyens auxiliaires dont dispose l'école américaine pour parvenir à ce but : des consultants en psychologie dans les écoles [...], des batteries de tests pour évaluer les ressources de tout un chacun, les analyses de la personnalité etc. [...] De même, on ne pourra qu'évoquer la manière dont l'école américaine s'efforce de satisfaire à ses nouveaux impératifs sociaux, à savoir : rendre l'individu capable de participer à la vie d'aujourd'hui et de s'adapter aux contextes de la vie professionnelle et sociale (*samhällsarbetet*)⁶².

En adhérant à cette posture, les commissions étatiques sur l'école trouvent un plan de contact avec un contexte et un mode de gouvernance, fondés sur la légitimation par l'expertise et par la médicalisation de la relation État/individu; ce qui aide à comprendre le caractère

⁵⁹ Pour un aperçu global de la consécration culturelle des « ingénieurs sociaux » suédois, cf. Y. Hirdman, *Att lägga livet...*, *op. cit.* Un exemple du regard fonctionnaliste sur l'éducation peut être extrait des **illustrations** 1-4, *infra*, pp. 169-172.

⁶⁰ *Education for better housing habits cannot work against economic circumstances but it can work along with them [...] Such education ought to start as early as the school age [...] The most persistent sinners will always evade so subtle an influence. In order to reach them an effective public housing inspection is needed.* A. Myrdal, *Nation and Family*, *op. cit.*, p. 255.

⁶¹ Des lois de stérilisation, pour raisons eugéniques, visant les « déficients mentaux » (*sinnesslö*) et les « asociaux » furent adoptées par le gouvernement Hansson en 1934 et en 1941. Le rendement scolaire et les tests d'intelligence renaissent parmi les critères qui permettant d'établir la nécessité de l'opération (cf. P. Colla, *Per la nazione...*, *op. cit.*)

⁶² *Som hjälpmedel att nå detta har den amerikanska skolvärlden en mångfald resurser, som här endast kan antydas: psykologiska konsulter vid skolorna [...] batterier av tests för att pröva individens utrustning, karaktärsanalyser o.s.v. [...] Stort mycket mer än antydningar kan inte heller ges om hur den amerikanska skolan söker tillgodose sin nyinrikning i sociala led, d. v. s. att göra individen lämpad att delta i nutidens liv och anpassa sig i förvärvsarbetets och samhällsarbetets sammanhang.* A. et G. Myrdal, *Kontakt med Amerika*, *op. cit.*, p. 115.

apparemment indolore du passage du projet de son stade théorique à celui d'enjeu politique mobilisateur.

Davantage que ses fins philosophiques, c'est la progression réformatrice, et ses modes de production eux-mêmes, qui portent la marque du *spécifique* de la modernisation suédoise et de sa gouvernance. Il est utile d'en rappeler ici les traits saillants. Chacune des réformes que nous avons évoquées a été préparée et définie dans tous ses détails lors des enquêtes⁶³ que l'État confie à des experts, nommés *ad hoc* par le ministre parmi les spécialistes du secteur (notamment des universitaires) et les représentants des groupes d'intérêts touchés par la transformation. Il s'agit là d'un trait caractéristique du réformisme social suédois : l'inscription d'un domaine parmi les objets d'attention de la sphère publique s'accompagne de sa remise à une enceinte collective, à la composition soigneusement choisie pour tenir compte des sensibilités dominantes, qui a pour mission de bien identifier le « problème » et ses implications sociales et d'en faire rapport au gouvernement. La singularité de ces rapports – systématiquement publiés et diffusés sous la rubrique « enquêtes publiques d'État » (*Statens offentliga utredningar*, en abrégé *SOU*) – réside en ce qu'ils tendent à convertir l'expression d'une volonté politique en une analyse portant sur des « faits » : l'architecture formelle de ces rapports, passablement uniforme, comprend donc un aperçu objectif du *problème*, sa généalogie, son approche dans d'autres législations etc... Le rapport fait ensuite l'objet d'un renvoi pour avis à un nombre, souvent très copieux, d'administrations, organismes et associations concernés par l'affaire; cette démarche, nommée *remiss*, revient à une vérification du consensus existant autour d'un projet de réforme, et est une expression emblématique du rôle prépondérant des organisations de secteur et des réseaux associatifs dans la machinerie décisionnelle du « modèle suédois ». Le gouvernement adresse ensuite au Parlement (*Riksdag*) ses propositions sur le sujet en question, sous la forme d'un document de synthèse s'appuyant sur les résultats de l'enquête. La sphère politique s'exprime donc lors de la *formulation* du problème, quel qu'il soit – la procédure s'applique à tous les secteurs, mais caractérise plus spécialement les problèmes qui touchent aux questions de société – pour se retirer ensuite, en permettant à la réflexion de prendre les traits d'une analyse *impartiale*. Souvent le but est d'arriver à des innovations

⁶³ *Utredningar*. Il y a lieu de noter ici que le verbe *utreda* renvoie, étymologiquement, à l'idée de *mettre de l'ordre dans...* (*reda* = ordre, précision, alors que le préfixe *ut* souligne le caractère achevé de l'action). L'importance et l'originalité du système des *utredningar* dans la gouvernance publique suédoise ont été relevées par B. Rothstein et L. Trägårdh (*Democratic Governance and the Creation of Social Capital in Sweden: the Discreet Charm of Governmental Commission*, dans L. Trägårdh, *State and Civil Society...*, *op. cit.*).

législatives, mais parfois l'étude peut n'avoir qu'un caractère provisoire : le point de vue « officiel » sur un problème d'actualité, la demande de mesures à entreprendre. Il est cependant rare – ce qui fait la spécificité du modèle suédois du rapport pré législatif, du moins dans le domaine éducatif⁶⁴ – que les conclusions des enquêtes ne soient pas reprises, souvent au pied de la lettre, dans les propositions du gouvernement.

On ne saura surestimer un autre aspect « structurel » dans le processus de réforme de l'école : celui de l'indépendance et des pouvoirs discrétionnels dont les administrations d'État (*ämbetsverk*), en Suède, jouissent par rapport aux instances politiques. C'est plus précisément le cas de la protagoniste de la transformation que je vais focaliser, la Direction générale de l'enseignement public (*Skolöverstyrelsen*). La gestion purement technique d'un problème, hors des urgences de l'affrontement politique, et la continuité dans l'assimilation et l'application des réformes, en sont évidemment facilitées, ce qui contribue à expliquer l'inertie qui caractérise la progression du parcours novateur. Lorsque l'on considère jusqu'à quel point le rôle de l'appareil des *sou* et des administrations d'État avait été essentiel dans l'identification des chantiers de la réforme sociale des années 30 et dans leur consécration idéologique⁶⁵, l'engagement des mêmes outils (voire des mêmes personnalités) dans la définition des finalités du système éducatif ne peut pas être considérée comme une circonstance anodine. Si le démarrage du dispositif des enquêtes publiques, en 1940, peut être considéré comme un moment de rupture, c'est sans doute du point de vue de la lecture de la société et de sa relation au citoyen qui en inspire le mandat.

Ce fut donc au début des années 1940 que la mise en oeuvre d'une série d'enquêtes, chargées d'harmoniser la structure du système éducatif avec les exigences du monde actuel, ouvre la réflexion sur l'école à la culture techno-administrative des architectes du « modèle suédois » et à l'approche rationnelle-instrumentale du fait social, propre aux *sou*⁶⁶. J'ai fait débiter mon analyse du cheminement d'une approche *fonctionnelle* de l'éducation en Suède, par un regard porté sur ces documents et sur le débat qui les a accompagnés. Ils constituent les bases d'un processus de refondation qui a eu ses jalons dans les transformations qui seront spécialement

⁶⁴ Pour cette comparaison, S. Marklund, *op. cit.*, vol. vi, pp. 463-464.

⁶⁵ Des enquêtes démographiques des années 30 – qui assurent une légitimité nationale à la protection de la femme et de l'enfant – aux enquêtes dans le domaine de l'hygiène de vie et de la politique familiale, au grand chantier de l'enquête sur l'habitat social (*bostadssociala utredningen*, 1933-1947, animée par les intellectuels fonctionnalistes dont Gunnar Myrdal) qui annonce le mouvement vers la prise en charge de l'environnement quotidien. En ce qui concerne l'engagement de l'appareil d'État dans la propagande d'un style de vie plus sain et « moderne », cf. P. Colla, *Per la Nazione...*, *op. cit.*, pp. 103-105.

⁶⁶ Cf. *supra*, p. 88.

focalisées dans cette étude : les réformes des programmes de l'école obligatoire de 1962, 1968 et 1980 et les réformes de l'enseignement secondaire des années 1960. Cette longue prémisse était nécessaire pour éclaircir la raison pour laquelle les aspects les plus strictement politiques du processus ici décrit – positionnements au sein des partis, *timing* des initiatives ministérielles, composition des commissions d'enquête, dynamique parlementaire... – n'interviendront que marginalement tout au long de cette partie de la recherche. J'ai privilégié une lecture « interne » de la réflexion de l'appareil technique préposé à la réforme à l'analyse du cadre qui en sanctionne les résultats : il me semble que la singularité du contexte culturel sur lequel je vais me pencher, ainsi que les traits que j'essaie de faire ressortir (le noyau prescriptif et incontesté du message scolaire) autorisent cette démarche. Dans ce chapitre je vais notamment examiner les documents qui ont préparé la réforme scolaire de 1962, en les considérant comme des objets culturels inconditionnés; ils auront valeur, pour moi, de sources de première main et je me permettrai de faire abstraction – à ce stade – de ce qui se trouve *derrière* le texte. Cette option est entreprise en toute conscience, sans oublier que ces rapports résultent évidemment d'une médiation entre des acteurs historiques concrets. L'évidence du message scolaire cache souvent un *effet* d'évidence artificiel : ce dernier n'en constitue pas moins un objet culturellement pertinent, historiquement performatif, influencé par des impératifs et des urgences qui ont pu échapper à la conscience de ses promoteurs, à leurs arguments, aux nécessités qu'ils invoquent. Notamment dans un contexte – celui du lancement par le gouvernement de l'appareil d'enquête, en 1940 – marqué par la volonté explicite d'ouvrir le champ à une analyse *apolitique* de conditions et besoins objectifs : de céder la parole, à la fois, à la Raison et aux aspirations d'une Suède immémoriale, au moment même où la crise de la civilisation européenne faisait jaillir la menace de son effondrement.

2.2 Le type humain de l'ère démocratique : à l'origine d'une réflexion fonctionnelle

La complexité du cheminement par lequel la revendication d'une révision du fondement idéologique du système d'éducation s'impose dans l'agenda politique ne doit pas occulter que son *leitmotiv* – la critique de l'« inadéquation » de l'école suédoise aux temps modernes, et plus spécifiquement, de sa fixation sur un exercice intellectuel improductif – représentait déjà un cliché de la rhétorique de la réforme sociale et de son cadre intellectuel de référence : la littérature hygiéniste des années 1930⁶⁷. Dans les discussions sur le nouveau profil de l'école, ce thème est indissociable de l'affirmation d'une volonté d'édification : « prendre ses responsabilités » vis-à-vis de la société signifie, pour l'école, cesser d'en véhiculer une image

⁶⁷ Cf. *supra*, introduction, pp. 27-30.

dépassée et la mettre en scène dans sa recherche de régénération. Cette exigence est articulée dans les rapports rendus par la Commission d'enquête sur le « problème de la population »⁶⁸: référence du débat sur la pertinence *nationale* d'une politique sociale ambitieuse, et source des principales initiatives législatives prises dans ce domaine par les premiers gouvernements Hansson. Ces propositions offrent un exemple tangible de la possibilité de lier aux objectifs plus traditionnels de l'assistance publique des enjeux de promotion de la responsabilité individuelle, par des formes de propagande hygiéniste, qui pénètrent dans la sphère de la vie privée⁶⁹. La mission de l'enquête comprenait une réflexion sur la prévention des maladies vénériennes et la vente des moyens contraceptifs; sous l'influence des ingénieurs sociaux, cet objectif s'étend à la nécessité de « rationaliser » (c'est le terme utilisé) la vie sexuelle des Suédois. Les références des auteurs à d'autres chantiers de la discipline du comportement quotidien – des habitudes alimentaires au mode d'habitat, de l'éducation des enfants à la stérilisation des déficients mentaux – identifient dans l'école le responsable par excellence de cette nouvelle forme d'éducation *sociale*. Dans ce même rapport, l'entrée de la sexualité à l'école est abordée à partir de la nécessité d'une « éducation à la vie familiale »⁷⁰. Dans le même esprit, un thème cher à Alva Myrdal – l'institutionnalisation d'une « éducation parentale » (*föräldrafostran*), par l'intermédiaire de l'école et du réseau de l'éducation des adultes – est intégré à l'enquête⁷¹. Loin de faire de la discipline de la reproduction un élément annexe des programmes scolaires, la Commission l'englobe dans un idéal « moderne » d'une école tournée vers l'intégration et l'adaptation des individus; une vision en tout point alternative au repli sur la sphère subjective, qu'entreprendrait un exercice intellectuel stérile, inhibant les énergies morales et physiques de

⁶⁸ *Befolkningsfrågan*, calque de l'expression allemande *Bevölkerungsfragen*, dont les connotations renvoyaient à la biologie raciale et plus tard au national-socialisme. La réception institutionnelle de ce thème remonte à la création de la *befolkningskommission*, engagée en 1935 sous l'influence de l'ouvrage « La crise dans la question démographique » (*Kris i befolkningsfrågan*, *op. cit.*), du couple Myrdal. Les auteurs y proposent d'aborder la baisse de la natalité, décriée par le champ conservateur, par le renforcement de l'action de l'État en faveur des mères célibataires et des enfants. Des lois de stérilisation eugénique, préconisées dans le livre des Myrdal, furent adoptées en cette année.

⁶⁹ La proposition d'introduire l'éducation sexuelle dans l'école publique, contenue dans le rapport de la *befolkningskommission* consacré à la « question sexuelle » (1936), en est un exemple. *Betänkande i sexualfrågan*, SOU 1936:59, pp. 125-134.

⁷⁰ *Fostran till familjeliv*. Cette dernière ne serait à son tour qu'une composante d'« une adaptation sociale réussie » (*lycklig social anpassning*), ce en quoi doit résider « le but de toute éducation » (*all undervisnings mål*). *Ibid.*, p. 142.

⁷¹ SOU 1936 :59, *op. cit.*, p. 141 sqq. Lancée par A. Myrdal (*cf. Stadsbarn*, Stockholm, Kooperativa förbundet, 1935 et *Nation and Family*, *op. cit.*, pp. 183-185), l'idée d'une « éducation parentale » placée sous la régie des institutions publiques sera reprise avec force dans les années 1970 (*cf. infra*, chapitre v.2 et P. Colla, « “Garantire” l'autonomia: il sistema scolastico svedese », *Parolechiave*, 4, 1994).

la population. L'opposition entre individualisme et adaptation sociale est un des fils conducteurs de l'essai qui avait servi de source d'inspiration de la *befolkningskommission*. La recherche des causes culturelles de la crise démographique y amène les auteurs à prôner une redéfinition fonctionnelle des finalités du système éducatif :

Pour poser de la manière la plus simple et générale le problème de l'« objectif » de l'école, on peut se demander : quel est effectivement le type d'homme dont nous avons besoin dans la société moderne, et que nous demandons à l'école de nous offrir ⁷²?

Caractéristique de l'œuvre des Myrdal, la réduction du statut de l'individu à sa participation au bien-être de la machinerie sociale est assortie d'une analyse de psychologie sociale, reprochant au système éducatif de produire une « forme de caractère » *inadaptée* aux circonstances présentes et futures. En dépit de l'objectivisme de ses promoteurs, la modernisation de l'école implique donc un côté éthique, un éloge du sacrifice de soi à la communauté.

La capacité de se coordonner avec d'autres, ainsi que de s'identifier à des idéaux et des intérêts communs, devient une nécessité, si l'on veut éviter que des formes malignes de désadaptation personnelle et sociale se produisent [...] Toute l'éducation morale, jusqu'à présent, a été [...] trop centrée sur le salut de l'âme individuelle. Or, le pathos de l'avenir, et déjà celui du présent, ne concerne pas en premier lieu le Moi⁷³.

Dans le développement que les auteurs consacrent à la pédagogie de la responsabilité sociale, l'adaptation des moyens aux fins se mêle au « pathos » rationaliste propre aux milieux fonctionnalistes. Dans le rapport final, publié en 1938, sous la rubrique « activité d'information hygiénique et économique »⁷⁴, l'enquête aborde la vulgarisation de l'hygiène sexuelle : la connaissance des « conditions » et des « normes » sexuelles y est présentée comme la base de l'harmonie familiale, et par conséquent de la planification des naissances⁷⁵.

D'une façon plus générale, les années de la mobilisation préventive (*beredskap*) de la population civile offrent l'occasion d'une généralisation massive des démarches d'information sociale et de rééducation préconisées par les fonctionnalistes. En renfort de

⁷² För att ställa problemet om skolans « mål » på enklaste och allmännaste sätt kan man fråga: vad är det egentligen för slags människor vi behöva i det moderna samhället och som vi begära att skolan skall ge oss? Myrdal, *Kris i...*, op. cit., p. 261.

⁷³ Förmågan att samordna sig med andra samt att identifiera sig med gemensamma ideal och intressen blir av nöden, om icke svårartade personliga och sociala missanpassningar skola uppkomma [...] All moralisk fostran har hittills [...] varit alltför intresserad i den egna själens frälsning. Framtiden, och redan nutidens, patos gäller emellertid inte främst jaget. *Ibid.*, pp. 263-264.

⁷⁴ Hygienisk och ekonomisk upplysningsverksamhet. *Slutbetänkande*. Sou 1938:57, p. 147.

⁷⁵ Une éducation à l'entretien et à la décoration de la maison est également invoquée; en intervenant aussi sur le succès des livres à l'eau de rose, les auteurs les accusent d'entretenir auprès des lecteurs une forme de romantisme antisocial (*ibid.*, pp. 142-143 et 148). Ces considérations sont manifestement à attribuer (dans l'effort visant à modifier des représentations psychologiques jugées irrationnelles) à l'influence des Myrdal.

l'entreprise « titanesque » de pédagogie concrète engagée par l'administration de guerre et bien restituée dans une étude récente de G. Richardson⁷⁶, de nouvelles autorités publiques naissent dans la période 1940-1943, avec la mission d'endiguer la panique et d'étayer la loyauté des citoyens à l'égard des institutions⁷⁷. À côté de ces initiatives, qui permettent à la social-démocratie d'asseoir sa légitimité en affichant l'intention patriotique de ses réalisations⁷⁸, des démarches plus immédiates de conditionnement de la jeunesse avaient fait l'objet, notamment dans les milieux pédagogiques, d'une imitation plus ou moins dissimulée de modèles totalitaires.

2.3 « Réarmement culturel » et éducation à la suédocité : la *skolutredning* (1940-1946)

Le lancement d'une enquête nationale « sur l'école » (*skolutredning*), un an après l'installation du cabinet d'union nationale, doit finalement être apprécié comme une étape dans le parcours de renationalisation de l'esprit public. À la suite de cette décision, pour la première fois dans l'histoire, un organe démocratique était chargé de réévaluer *in toto* les principes inspirateurs du système éducatif national, de la *folkskola* aux portes de l'enseignement supérieur. Quinze experts participaient à l'enquête, dont la plupart directement issus du monde de l'école – avec une représentation majoritaire du *läroverk*. L'initiative du gouvernement se réclamait d'une série de communications émanant de différentes administrations d'État, où les insuffisances du système éducatif dans tel ou tel domaine étaient pointées. Parmi les justifications contingentes de la décision se trouvait la nécessité de réviser les programmes de la *folkskola*, encore soumis au *undervisningsplan* de 1919. Depuis cette époque, bien que dans un cadre organisationnel stable, la structure sociale de la population scolaire avait connu une métamorphose. L'obligation scolaire avait été portée à sept ans en 1936, et des propositions pour une prolongation ultérieure étaient à l'étude; le problème de l'articulation entre la *folkskola* et la *realskola*⁷⁹ appelait une réponse qui prenne

⁷⁶ *Gigantisk inlärningsprocess*. Richardson, *Hitler-Jugend i svensk...*, *op. cit.*, p. 193. L'auteur présente l'expérience des années d'alerte nationale (*beredskap*) comme « un immense cours d'éducation civique » (*jättelektion i medborgarkunskap*. *Ibid.*, p. 194). L'auteur insiste sur l'ampleur de la mobilisation de la population civile (notamment des femmes et des adolescents) dans des travaux d'utilité publique, créations d'organes locaux de rationnement et de protection civile, sensibilisation à l'économie de guerre, etc. – sous la régie des communes et des réseaux associatifs.

⁷⁷ Comité pour le contrôle des prix, commission des denrées alimentaires, commission de la censure, Direction nationale de l'Information... (*Pressnämnden, Priskontrollnämnden, Livsmedelskommissionen, Statens informationsstyrelse*; ce dernier organisme étant placé sous l'autorité du ministère des Affaires étrangères...).

⁷⁸ Un exemple dans ce sens nous est fourni par la « Section pour la mobilisation culturelle de la population » (*Sektion för kulturell folkberedskap*, constitué en 1940 au sein de *Informationsstyrelsen*). Sur l'action de cet organisme, *cf. infra*, section 1.4.

⁷⁹ Branche inférieure de l'enseignement secondaire, qui attirait un nombre croissant d'élèves. L'augmentation très rapide des effectifs de la *realskola* entre 1930 et 1945 (de 24 000 à 46 000, avec une augmentation par 3,5 de

en compte les pronostics démographiques et la disponibilité d'enseignants qualifiés. Bien que le soutien au projet d'une école *fondamentale* à tronc unique (*bottenskola*) demeurait minoritaire au sein de l'équipe d'experts, sa mission l'incitait à travailler dans la perspective d'un système mieux intégré, dirigé par des impératifs civiques pertinents pour toute la population en âge scolaire et conformes aux théories pédagogiques plus actuelles.

Une approche non aprioriste de la synergie entre différentes formes scolaires et la référence à l'état de la science apparaissent donc comme des éléments constitutifs du mandat de la *skolutredning*. Les travaux débutent par l'appel, adressé aux quatre titulaires d'une chaire universitaire de psychologie, d'élucider une série d'interrogations extrêmement générales, liées aux seuils de développement psychoémotionnel de la population scolaire, au bien-fondé pédagogique des passerelles existantes entre les filières, aux enjeux de la mixité des classes. Les tâches de la *skolutredning* se déclinaient donc, comme d'usage, dans la réponse à des questions techniques prédéfinies⁸⁰. Cependant, la réflexion organique dans laquelle celles-ci se situaient appelait à une reconsidération historique de la pertinence des formes et des appareils éducatifs. L'alarme provoquée par la perspective d'une occupation étrangère⁸¹ contribue à expliquer l'ampleur de ce mandat ainsi que l'impératif qui l'oriente : la volonté de privilégier la formation du caractère et de la conscience sociale au sens plus large, par rapport à la formation intellectuelle traditionnelle⁸². Si l'on fait abstraction de la nature technique de certains enjeux (remis, comme nous venons de le voir, à un diagnostic externe), l'esprit rassembleur de la *beredskap*⁸³ – mettant l'accent sur la résistance morale et sur la discipline sociale – inspire le choix de priorités de l'équipe d'experts. La surabondance des données empiriques récoltées entre 1940 et 1943 coexiste avec une évidente prudence dans l'énoncé des conclusions, liée à la volonté de ne pas froisser les différentes sensibilités politiques rassemblées dans le gouvernement.

À l'horizon de la paix en Europe, la réflexion ambitieuse de la *skolutredning* sur la philosophie inspiratrice d'une école de la nation ne débouchera sur aucune proposition

la proportion des filles) est systématiquement citée comme un des facteurs déclencheurs de la réforme du système éducatif. Cf. G. Richardson, *Drömmen om...*, *op. cit.*, pp. 19-27.

⁸⁰ Avec, au premier plan, l'identification d'un âge « idéal » pour la transition de l'enseignement primaire au secondaire.

⁸¹ Durant la 2^e Guerre mondiale, la Suède fut le seul pays scandinave à échapper tant à l'implication dans les opérations qu'à l'occupation militaire. Danemark et Norvège furent envahis par l'Allemagne en mars 1940.

⁸² Les vingt-sept pages de directives, rédigées par le ministre et futur secrétaire du comité Bagge, insistent tout particulièrement sur ce point. *Skolan i samhällets tjänst*, sou 1944:20, *op. cit.*, p. 28 sqq. Cf. R. G. Paulston, *op. cit.*, p. 76.

⁸³ Cf. *supra*, p. 92.

formelle : après une césure dans le cadre idéologique de la réflexion, bien exemplifiée par les choix lexicaux des rapports rendus respectivement en 1944 et en 1946⁸⁴, son mandat lui sera retiré avant l'heure⁸⁵.

Le volet de la mission de la *skolutredning* que je vais focaliser concerne sa contribution à la politisation de la problématique éducative et, plus spécifiquement, à l'émergence d'une *doxa* critique vis-à-vis de son héritage culturel. La réflexion des enquêteurs livre en effet un premier exposé systématique, conforté par la science, des missions de l'enseignement public dans une société industrielle avancée, à partir d'une palette d'objectifs incontournables. Elle a donc la valeur d'un témoignage, l'attestation d'une évolution des priorités dans le sens d'une socialisation des objectifs éducatifs, dans le droit fil des enquêtes sociales de la fin des années 30, évoquées précédemment. De ce point de vue, le titre du premier rapport de synthèse (« L'école au service de la société ») semble poser un programme. L'exposé s'ouvre par un long exposé de principes. Cette réflexion, qui est censée tirer les conséquences politiques des analyses empiriques des psychologues sur les résultats du système scolaire, s'en approprie l'approche⁸⁶, pour aboutir à une nouvelle définition de la mission de l'école. La lecture utilitariste qui recherchait dans des constantes psychologiques une légitimation des cycles d'études ou de la progression des examens, s'étend ici au problème de la légitimité sociale d'un système d'enseignement. Loin des anciennes querelles entre traditions scolaires divergentes, l'exposé aborde la question des *fins* en la transférant du plan métaphysique à celui de l'adaptation d'un cycle de production à son résultat final. Une première analyse des qualités que le monde actuel exige de l'école est développée sous la rubrique « L'école dans l'époque contemporaine »⁸⁷. Cet exposé d'intentions nous livre un exemple de la percée d'une perspective fonctionnaliste dans la compréhension de la mission de l'école : le point de départ est un axiome sur la correspondance entre les formes sociales à une époque donnée et

⁸⁴ SOU 1944:20, *op. cit.*, et *Skolans inre arbete*, SOU 1946:31. Si les deux documents insistent sur la centralité de l'éducation sociale, le premier fait abstraction du concept de « démocratie » alors que le rapport de 1946 la prend comme une référence.

⁸⁵ Cf. *infra*, pp. 106-107. Le caractère apparemment caduc de l'analyse de la *skolutredning* contribue à la considération limitée qui entoure, dans la mémoire de la réforme scolaire, son expérience. Dans une période plus récente, cependant, une attention plus marquée envers l'originalité de son élaboration a pu se manifester. Cf. G. Richardson, *Drömmen om...*, *op. cit.*, pp. 34-35.

⁸⁶ Le primat d'une exigence de maîtrise psychoenvironnementale est confirmé par les enjeux des rapports partiels rendus par la *skolutredning* : « Aspects sociopédagogiques de l'enseignement » (*Vissa socialpedagogiska anordningar inom skolväsendet*. SOU 1947:11) « Les présupposés hygiéniques de l'activité scolaire » (*Hygieniska förutsättningar för skolarbetet*. SOU 1943:7), « Le développement psychique des enfants et des adolescents » (*den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom*. SOU 1943:19).

⁸⁷ *Skolan i samtiden*. SOU 1944:20, *op. cit.*, p. 45.

la configuration du système scolaire. L'articulation de ces deux éléments se caractérise, d'après les auteurs, par un dialogue permanent entre un principe d'autonomie (l'ancrage dans une tradition culturelle) et une exigence d'adaptation, entre fidélité et utilité :

...l'école, dans son évolution, est déterminée d'une part par les *valeurs suédoises traditionnelles*, qui nous semblent incontournables, et de l'autre côté par la période actuelle (*tidsläget*), qui impose à chaque forme d'enseignement de fournir à ses élèves une préparation (*utrustning*) à la vie, qui corresponde pleinement à celle des catégories d'élèves comparables dans d'autres pays civilisés. L'école est entièrement au service de la société, elle agit sur son mandat et œuvre pour ses buts : mais elle puise ses racines dans le passé et porte la responsabilité de l'avenir⁸⁸.

Après avoir relevé que « dans différents contextes, il a été constaté que le système scolaire suédois n'a pas su suivre l'évolution de la société dans son ensemble »⁸⁹, l'enquête assortit la demande de modernisation par une discussion des *causes* du retard de l'école, et donc des terrains dans lesquels il devrait être pallié en premier lieu. L'insuffisance de l'appareil éducatif tiendrait essentiellement au fait qu'il n'a pas su tirer les conséquences de l'élargissement de ses responsabilités sociales. Les transformations liées au mode de production industriel et à l'urbanisation auraient entraîné une diminution sensible de la place de la famille dans l'éducation des jeunes. Ce changement se traduirait par des lacunes au niveau de la transmission des connaissances – à commencer par les compétences professionnelles – mais, surtout, dans la reproduction de qualités sociales cruciales, comme l'esprit de « coopération »⁹⁰. Le défi principal que la modernisation sociale poserait à l'engagement éducatif de l'État consiste donc non seulement dans la révision des contenus, des rhétoriques ou des méthodes par lesquelles il s'adresse aux jeunes, mais dans un élargissement de registre, afin de pallier le vide normatif qui la menace. Le raisonnement est étayé par une opposition qui marquera durablement l'idéologie de la réforme scolaire : celle qui sépare la notion d'*éducation* de la personnalité au sens plus large (*fostran*), que le rapport invite à privilégier⁹¹, de la simple fonction d'« enseignement » (*undervisning*)⁹².

⁸⁸ *På liknande sätt är skolan i sin utveckling bestämd å ena sidan av hävdvunna svenska värden, som synas oss omistliga, å andra sidan av tidsläget, som ställer varje särskild skolform inför uppgiften att ge sin lärjungekrets en utrustning för livet, fullt svarande mot jämförliga lärjungegrupper i andra kulturländer. Skolan står helt i samhällets tjänst, handlar på dess uppdrag, arbetar för dess syften, men den har egna rötter i det förflutna, och den bär ansvar för framtiden.*
Ibid., p. 45.

⁸⁹ *I olika sammanhang har anmärkts, att det svenska skolväsendet icke hållit jämna steg med samhället i övrigt.*
Ibid., p. 46.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 46-47.

⁹¹ *SOU 1944:20, op. cit.*, p. 54. Il est utile de remarquer que le terme *fostran* renvoie, en premier lieu, à l'apprentissage des bonnes manières, à l'*apprivoisement* des instincts naturels.

⁹² *Undervisning* : terme qui renvoie exclusivement à l'exercice de l'intellect.

C'est donc à l'intérieur d'un souci d'intégration et de cohérence normative, que l'*inactualité* de l'école suédoise se trouve dénoncée en premier lieu. Cette quête offre un terrain de rencontre aux deux tendances représentées dans l'enquête à quasi-égalité, et que d'autres questions, à partir du rallongement du tronc éducatif commun, partagent en deux camps : les membres issus des rangs de l'enseignement de base, la *folkskola*, et les professions académiques rattachées au *läroverk*⁹³. Tant par l'adhésion à ce mode de raisonnement qu'au niveau des méthodes qu'elle emprunte pour étayer à ses conclusions, la *skolutredning* semble faire sienne la leçon du compte-rendu du voyage américain du couple Myrdal⁹⁴. Elle exhorte les responsables des programmes d'enseignement à déplacer leur attention de l'objet vers le *destinataire* du processus : de la perpétuation d'un idéal culturel vers la maîtrise du développement socioémotionnel de élèves, au nom de l'adaptation aux besoins de l'organisme social. Cette thèse découle du constat d'un élargissement *objectif* des responsabilités de l'école, bien que la *skolutredning* précise que l'accentuation des fonctions formatrices n'entraîne pas un élargissement des prérogatives de l'école par rapport à d'autres sources sociales d'autorité⁹⁵.

Jusqu'à ce passage, le raisonnement se déroule comme un enchaînement de constats factuels. En arguant que le progrès scientifique et la spécialisation croissante des compétences dans le domaine de la production ont affecté la pertinence de la socialisation au sein du groupe primaire, les auteurs appellent les institutions à prendre sa relève, en se chargeant d'identifier les normes et les connaissances indispensables à la subsistance de la communauté sociale. C'est par ce cheminement logique qu'ils énoncent le critère de la révision du profil des formes d'établissement ainsi que de leurs programmes : les impératifs de la modernité imposent à l'école d'envisager une formation « totale » de l'individu, afin de le préparer à un rôle inconnu à l'ancienne génération. Le problème de la maîtrise sociale de l'acculturation par l'école doit gouverner la discussion sur les *messages* que celle-ci doit privilégier. L'instrumentalisme ostentatoire, qui doit présider à tout choix en matière pédagogique, s'écarte de peu de l'idéal de l'éducation américaine, applaudi par le couple Myrdal dans la

⁹³ Cf. R. G. Paulston, *op. cit.*, pp. 79-85.

⁹⁴ Cf. *supra*, pp. 81-82.

⁹⁵ « Il va de soi que l'éducation qui s'adresse à la formation de la personnalité et du caractère relève en premier lieu des compétences de la famille. Aucune école, pour bien organisée et pourvue de moyens qu'elle soit, ne peut remplacer une bonne famille, et ce ne peut jamais être un devoir de l'école que de s'immiscer dans le droit et le devoir des parents d'être les premiers responsables du développement spirituel de leurs enfants » (*Uppenbart är, att personlighetens utformande och karaktärens fostran i främsta rummet måste vara föräldrarnas sak. Ingen skola, den må vara än så väl organiserad och utrustad, kan ersätta ett gott hem, och det kan ingalunda vara skolans uppgift att göra intrång i föräldrarnas rätt och plikt att i första hand sörja för barnens andliga utveckling.* sou 1944:20, *op. cit.*, p. 48).

citation reprise à la page 16 :

La première question, qui embrasse toutes les autres, est : *que se propose l'école* (souligné dans l'original, *N.d.A.*), par son activité d'enseignement et d'éducation ? Comment souhaite-t-elle éduquer les enfants, qui lui sont confiés durant les années qui feront d'eux des hommes ? Vers quel but doit-elle les amener ⁹⁶?

Cette question rhétorique est aussitôt mobilisée dans la définition, apparemment abstraite, du socle culturel auquel le système d'enseignement – tous niveaux confondus – est censé adhérer : « L'école a-t-elle un *idéal éducatif (bildningsideal)* bien défini ? »⁹⁷ Les auteurs amorcent ainsi l'analyse de l'école à son époque par une exigence de synthèse, le déploiement d'un projet culturel, la reconnaissance d'une racine. Cet idéal, selon les auteurs, repose sur trois héritages différents : « l'héritage d'Athènes et de Rome », « l'héritage chrétien », et la synthèse des deux précédents, « la tradition humaniste suédoise » (*den svenska bildningstraditionen*) de Tegnér ou de Rydberg⁹⁸. Ces références conceptuelles doivent cependant s'articuler avec le *courant scientifique empirico-naturaliste*, qui singularise, d'après les auteurs, le *xx^e siècle*⁹⁹. Destiné à satisfaire les différentes sensibilités représentées dans le comité, l'idéal qui se dessine valide donc l'orientation culturelle conventionnelle de l'école suédoise; cependant, le jugement porté sur ses résultats (jugés « non mauvais ») est filtré par l'instrumentalisme qui marque l'analyse du comité. Cet héritage ne sera apprécié que dans la mesure où il permet de dévoiler le principe d'une solidarité, et donc de développer l'éducation de l'esprit d'appartenance, pierre de touche de la mission de l'école¹⁰⁰. En se tournant vers l'incarnation moderne de cet héritage, les auteurs soulignent que la responsabilité sociale accrue de l'école appelle à une plus grande insistance sur l'idéal *civique* qu'elle doit cultiver. L'école doit donc apprendre

...ce qu'implique être Suédois, être citoyen d'un pays libre, participer à une société régie par le peuple (*folkstyre*¹⁰¹), se sentir responsable de l'avenir de son propre peuple¹⁰².

⁹⁶ *Den första och allt annat överskuggande frågan är då denna : vart syftar skolan med sin undervisande och fostrande verksamhet? Hur vill den forma de barn, som i människovardandets år anförtros åt dess vård? Till vilket mål skola de föras?*

Ibid., p. 48.

⁹⁷ *Har skolan ett bestämt bildningsideal? Ibid.*

⁹⁸ Tegnér, Esaias (1782-1846), évêque et poète patriotique suédois, père du Scandinavisme. Il fut professeur de langues orientales à l'université de Lund. Dans ses oeuvres, il s'inspira des thèmes et des personnages de l'antiquité nordique. Rydberg, Abraham Viktor (1828-1895), poète, historien et philosophe suédois, libéral. Professeur de « Théorie et histoire des Beaux-Arts » à la *Högskola* de Stockholm.

⁹⁹ *SOU 1944:20, op. cit.*, pp. 48-49.

¹⁰⁰ Sur sa légitimation pèse aussi un souci d'intégration : les quatre courants de pensée que l'on a cités tout à l'heure sont donc retenus parce que « communs à nous tous » (*gemensamt för oss alla. Ibid.*, p. 48).

¹⁰¹ L'usage de cet adjectif, que le rapport préfère systématiquement au terme *demokratiskt*, n'est pas anodin : c'est ce que remarque G. Richardson dans *Hitler-Jugend i svensk...*, *op. cit.*, p. 203.

Ce sont, tout particulièrement, des matières telles que « christianisme », « langue maternelle », « histoire » et « géographie », qui permettent à l'école « de rendre le jeune conscient de l'héritage national (*det nationella arvet*), ainsi que des privilèges et des obligations qu'il entraîne »¹⁰³. Plutôt que sur des notions, une telle conscience doit s'ancrer dans l'*émotion*; par ce biais, le jeune sera rendu « imperméable à toute propagande tendancieuse et prêt aux sacrifices qui peuvent s'avérer nécessaires »¹⁰⁴.

L'école telle qu'elle est conçue par la *skolutredning* apparaît donc une institution sciemment engagée dans la promotion de qualités morales et sociales bien définies, qui doivent figurer plus ouvertement comme l'enjeu de la relation éducative. Ces qualités s'opposent, assez ouvertement, à des fausses vertus, inhérentes à une lecture subjectiviste et existentielle de l'apprentissage. L'école réformée devra notamment cesser de livrer à la communauté « des individualistes asociaux, des égoïstes et des carriéristes sans scrupules »¹⁰⁵. Les qualités qu'il faudra valoriser chez l'élève doivent avoir un rapport plus direct avec « la vie », et plus exactement avec une vie active¹⁰⁶. L'enquête préconise qu'un jugement sur ces qualités puisse être intégré parmi les éléments de l'évaluation scolaire, tout en raillant « la résistance à l'égard des jugements de valeur fondés subjectivement, qui caractérise le système éducatif suédois »¹⁰⁷. Le souci de la modernisation du système scolaire se double donc de l'insistance sur la dimension éthique de la formation de la personnalité. Un corollaire intéressant de ce raisonnement est la critique de l'ethos pédagogique ambiant qui l'accompagne. Aux yeux des

¹⁰² ...vad det innebär att vara svensk, medborgare i ett fritt land, medarbetare i ett folkstyrt samhälle, medansvarig för sitt folks framtid. sou 1944:20, op. cit., p. 49.

¹⁰³ ...att göra den unge medveten om det nationella arvet och om de förmåner och de förpliktelser det medför. Ibid.

¹⁰⁴ ...oemottaglig gentemot påträngande propaganda och villig till de uppoffringar, som kunna komma att utkrävas. Ibid.

¹⁰⁵ ...osociala individualister, egoister och hänsynslösa karriärister. Ibid.

¹⁰⁶ Elles sont les mêmes qui caractérisent un « homme compétent dans la société et dans son travail » (... *en dugande människa även i samhället och i arbetslivet*. Ibid., p. 50). Dans l'énumération qui suit, la nouvelle hiérarchie entre vertus performatives et qualités intellectuelles ou expressives apparaît clairement : « Zèle, ordre, méticulosité, ponctualité, tout ce que l'on peut résumer par le mot "diligence" (*skötsamhet*), et encore franchise, volonté de travailler, capacité de planifier un travail, fantaisie, invention, initiative, indépendance, force de volonté, énergie, ténacité, esprit d'observation, capacité psychologique, souplesse, adaptabilité, mais aussi adresse pratique, présence d'esprit, sang-froid, santé, force physique » (...*flit, ordentlighet, samvetsgrannhet, punktlighet, allt som brukar sammanfattas i ordet « skötsamhet », vidare sanningsenlighet, vederhäftighet, arbetsvilja, förmåga att planlägga arbete, fantasi, uppslagsriktedom, initiativkraft, självständighet, viljestyrka, energi, uthållighet, iakttagelseskärpa, psykologisk blick, smidighet, anpassningsduglighet, men även praktisk händighet, sinnesnärvaro, goda nerver, hälsa, kroppskrafter*. Ibid.)

¹⁰⁷ ...icke minst i den motvilja mot personliga, på subjektiv värdering grundade omdömen, som kännetecknar svenskt skolväsen. Ibid., p. 51.

auteurs, l'école suédoise dans son état actuel se caractérise par un « excès d'intellectualisme ». Au niveau des prescriptions relatives à la didactique et au contenu des cours, une tension se manifeste entre, d'une part, l'image positive que l'enquête restitue de la tradition érudite et littéraire nationale et de son héritage, et d'autre part l'effort de l'appréhender et de la réorienter en relation à une fonction explicite. L'ambition de parvenir à une représentation aussi fidèle que possible de l'action du système d'enseignement sur la personnalité de l'élève amène les enquêteurs à l'ordonner par rubriques fonctionnelles (éducation esthétique, éducation physique, etc...). L'effort tend d'une part à rééquilibrer la part de ces différentes fonctions éducatives, et d'autre part à les référer à certains objectifs, plus généraux. Ce rééquilibrage débouche essentiellement sur une dévalorisation du statut de la formation intellectuelle par rapport aux autres composantes exemplaires de l'activité scolaire. La mise en place d'une école moins *intellectualiste* se traduit par deux recommandations : d'une part, le choix des sujets d'étude doit correspondre à des critères plus conscients, fuyant toute vision « encyclopédique » du savoir; d'autre part, les programmes doivent être allégés, selon des critères de pertinence qui résultent de la discussion générale sur les finalités du système scolaire dans la société actuelle¹⁰⁸. La même préoccupation sous-tend l'évocation de l'équilibre entre études et temps libre dans la vie des élèves : l'enquête souligne, en premier lieu, que l'école doit laisser place à la libre initiative des jeunes, sans les engager dans des activités extra-scolaires obligatoires. Le risque existe, toutefois, que la jeunesse subisse de telles activités passivement : l'école doit donc s'y intéresser, afin de les inciter à en faire un usage « opportun » (*lämpligt*)¹⁰⁹.

Dans l'analyse méticuleuse de la tâche de formation morale qui incombe au système éducatif, des choix de priorités se dégagent. L'entraînement de l'*autonomie* de l'élève en tant qu'élément d'une pédagogie des valeurs (en tant que notion substantielle, plutôt que formelle) est une composante caractéristique de la discussion de la *skolutredning* : les courants pédagogiques d'inspiration américaine, dont l'importance croissante dans le débat éducatif suédois a déjà été signalée, ont laissé ici une marque évidente. Compte tenu du poids que cette notion occupera dans le profil idéologique de la réforme instituant la *grundskola*, il peut être utile d'analyser de quelle manière sa nécessité s'impose dans la première énonciation

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 51-53.

¹⁰⁹ Par ailleurs, en incitant les élèves à rechercher des occupations utiles pendant les vacances d'été, l'école s'efforcera d'ôter à la sphère privée et aux activités récréatives la place « prépondérante » (*dominerande*) qu'elle occupe dans l'imaginaire (*tankevärld*) des jeunes générations. *Ibid.*, p. 56.

officielle de l'exigence de moderniser, à partir d'une analyse des besoins, les valeurs de référence de la culture éducative suédoise. Libre examen et élaboration des contenus éducatifs par l'élève ressortent, en premier lieu, comme des vertus innées de l'approche pédagogique prédominante en Suède; ensuite, comme l'instrument psychologique le plus approprié pour véhiculer une morale sociale moderne¹¹⁰; finalement, comme un *objet d'apprentissage*, dicté par la forme de caractère qu'exige la socialisation dans une société complexe et par la responsabilité accrue de l'école vis-à-vis de sa réussite¹¹¹. En résumé, la valorisation de méthodes expérimentales et libérales dans l'enseignement, réaffirme – plus qu'elle ne contredit – l'exigence de recentrer les efforts autour de la formation du caractère : l'ancienne prédication *ex cathedra*, « abstraite et moralisante » (*abstrakt moraliserande*) ayant prouvé son inefficacité. Hommage à la rhétorique morale des temps nouveaux, l'« éducation à l'indépendance » (*fostran till självständighet*) est finalement conçue comme l'initiation, par le biais de l'expérience vécue, à une vertu, voire carrément à une responsabilité vis-à-vis du corps social¹¹².

Tant au niveau des formes de la didactique que des principes qui la fondent, l'opposition entre archaïsme et modernité, qui structure une ample partie des propositions de la *skolutredning*, repose sur un postulat, présenté comme un jugement de fait. Il s'agit à la fois de mesurer et d'améliorer la performance de l'école, en la ramenant à sa finalité ultime : l'initiation aux vertus de la « suédocité » (*svenskhet*), auxquelles la première partie du rapport de 1944 fait allusion¹¹³. Après avoir été posée en début du raisonnement, l'option *a priori* à partir de laquelle l'analyse des dysfonctionnements du système scolaire prend un sens ne sera plus discutée, alors même que sa sphère de pertinence s'élargit à un registre croissant

¹¹⁰ Le développement de ces qualités, notamment, est censé permettre d'ancrer dans l'esprit des jeunes certains principes éthiques : un « vif et fort sens de la justice, le respect de la dignité humaine, la responsabilité envers l'héritage culturel » ...*ett levande och starkt rättsmedvetande, respekt för människovärdet, ansvarskänsla inför det kulturarv, de äro kallade att förvalta. Ibid., p. 57.* Sans surprise, le texte rappelle encore que les bienfaits d'une éducation fondée sur l'« autodirection » (*självstyrelse*) sont confirmés par les expériences éducatives anglaises ainsi que – à une époque plus récente – américaines.

¹¹¹ Dans la critique des époux Myrdal contre l'autoritarisme de l'enseignement suédois, l'acquisition de l'autonomie relève d'une adaptation plus précoce et mieux coordonnée de la population scolaire au rôle que la société lui réserve : « La jeunesse suédoise est obligée de passer par un processus personnel d'adaptation, souvent à travers un combat. La jeunesse américaine est guidée vers l'adaptation dès l'âge de l'école » (*Den svenska ungdomen får genomgå en personlig anpassningsprocess, som ofta kostar kamp; den amerikanske har hjälpts till anpassning redan genom skolan. A. et G. Myrdal, Kontakt med Amerika, op. cit., p. 127*).

¹¹² Dans le droit fil de la représentation de l'autodirection en tant qu'instrument de contrôle social, façonnée par les enquêtes publiques des années précédentes. Cf. *supra*, p. 90 sqq.

¹¹³ La systématisation et la traduction pédagogique du caractère national sont un élément central de la culture des années de la *beredskap*. Cf. le cours par correspondance sur « Le style de vie suédois », élaboré en 1942 et diffusé à travers le réseau des cercles d'études (*Den svenska livsformen*, Stockholm, Kooperativa förbundet, 1942. Cf. *infra*, note 213).

de fonctions. L'éclipse progressive de toute analyse en forme de *Wertrationalität* des enjeux de la transmission de la connaissance, au profit d'une approche des missions de l'école purement adaptative et instrumentale, est peut-être trompeuse, car elle occulte un recentrage global des critères de pertinence autour d'un intérêt social prospectif et présumé. *Moderniser* l'école représente, à ce titre, l'expression d'une volonté désintéressée, une fin en soi.

La valorisation des fonctions instrumentales et dérivées de la reproduction du savoir n'est toutefois pas dépourvue de nuances. L'image de l'école cultivée dans les travaux de la *skolutredning* affiche une continuité avec sa propre tradition culturelle; si le rapport de 1944 préconise sa participation à la construction d'une communauté plus soudée, l'institution garde de toute évidence son autonomie en ce qui concerne les formes et les principes de son activité. Les qualités intellectuelles et morales que le comité énumère coïncident en grande partie avec celles qu'il estime être au cœur de l'idéologie du système éducatif suédois. Elles appellent davantage à une prise de conscience qu'à une révolution de pensée. Le raisonnement aboutit finalement à un constat rassurant : au terme de l'analyse, le système suédois d'enseignement s'avère *déjà* passablement conforme aux impératifs – concrets ou virtuels – de la morale sociale qu'elle doit servir. La nouveauté méthodologique consiste en revanche dans le fait de soumettre systématiquement le bien-fondé d'une orientation éducative à l'anticipation des demandes de l'évolution sociale, en suggérant la nécessité d'une meilleure adéquation des moyens aux fins. Cette nécessité s'affirme, en premier lieu, à travers un constant exercice d'explicitation de l'impact psychologique des outils mobilisés par l'école, le passage suivant étant la délégitimation de toute activité culturelle pouvant être référée non à une virtualité – un *idéal* éducatif – mais à l'épanouissement des traits de caractère capables de l'étayer dans le monde social : un *résultat*. Après avoir isolé ces qualités, le raisonnement s'efforcera de réduire le processus éducatif à sa contribution à leur épanouissement : l'énumération des différentes « éducations » qui ancrent la notion de *fostran* à des apprentissages ciblés¹¹⁴ annonce l'exigence de réorienter le corpus culturel de chaque discipline d'après le même critère. Chaque étape de la programmation éducative – à commencer par le premier enjeu de réforme : les programmes – va désormais traduire une instance sociale tangible et assumée.

Alors que la réussite du processus de socialisation est systématiquement invoquée comme un idéal en soi, qui justifie le renouveau des traditions et des approches éducatives, on est surpris

¹¹⁴ Le développement d'une palette de « compétences », selon un vocabulaire psychopédagogique plus récent.

de constater que les valeurs historiques que ce processus devrait servir – l'épanouissement d'une société démocratique et tolérante – ne ressortent des travaux de la *skolutredning* que de manière allusive. D'après certains auteurs, le contexte géopolitique suffit à expliquer les hésitations du comité, entre 1940 et 1944, à prendre comme référence les valeurs de la démocratie parlementaire; une approche et un vocabulaire différents caractériseront le rapport final, publié en 1946¹¹⁵. Par ailleurs, dans les années qui accompagnent l'élaboration de l'enquête, l'émergence des mœurs individualistes avait été abordée par les idéologues fonctionnalistes d'après la même logique adaptative : plutôt que d'en vanter la supériorité, il s'agissait d'accélérer l'adéquation des instruments sociaux de conditionnement des habitudes. La survie d'un réflexe hiérarchique et traditionaliste était dénoncée du point de vue de la menace qu'elle impliquait pour l'organisation du psychisme individuel, donc pour l'harmonie sociale¹¹⁶. On sera donc tenté d'interpréter l'insistance sur la percée inévitable de la « démocratie » comme le synonyme d'une plus grande sensibilité des éducateurs par rapport aux exigences d'un monde changeant, dans le droit fil de cette analyse des époux Myrdal :

L'éducation à l'obéissance s'avère adéquate, rationnelle et donc « juste » dans toute société qui fait de la soumission à l'autorité une exigence. En revanche, l'éducation à la coopération est la plus en adéquation avec la société démocratique que l'Amérique envisage de bâtir [...] *Education for a changing world* (en anglais dans le texte, *N.d.A.*) : voici le mot d'ordre de l'introduction de l'esprit relativiste en pédagogie¹¹⁷.

Plutôt que le relativisme, l'élément portant du raisonnement est ici la réduction du projet institutionnel de l'école à sa fonction sociologique : ce qui caractérise les auteurs est d'une part le refus de différencier l'école des autres instruments étatiques de *opinion-making*, mais aussi (à partir des réserves avec lesquelles ils appréhendent la marche de l'individualisme) la recherche constante d'une synthèse entre pertinence subjective et sociale d'une formation. Si, sur le plan des contenus explicites, l'insistance pour une éducation *démocratique* est le reflet du ralliement des institutions suédoises au champ de l'universalité des droits et des libertés, l'hypostase de l'argument instrumental s'inscrit dans une autre progression, caractérisée par l'identification de l'individu en tant que membre de la communauté populaire (*folkgemenskap*) et donc de l'école en tant qu'expérience dirigée d'initiation à ce collectif,

¹¹⁵ Cf. G. Richardson, *Hitler-Jugend i svensk...*, *op. cit.*, pp. 203-204.

¹¹⁶ La critique de l'esthétique décadente dans la décoration des maisons, du romantisme dans la socialisation de la femme et des enfants ou du « fléau des pistes de danse » (*dansbaneelände*, cf. P. Colla, *Per la Nazione...*, *op. cit.*, p. 125) relève de cette identification du principe du *bien* avec l'adhésion sans réserves au principe (social) de réalité.

¹¹⁷ *Lydnadsuppfostran blir då adekvat, ändamålsenlig och alltså « riktig » i ett samhälle där underordning under auktoritet är ett krav. Samarbetsuppfostran blir mer adekvat i det demokratiska samhälle Amerika bejakat [...] « Education for a changing world » är slagordet för relativitetstankens införande i pedagogiken.* Myrdal, *Kontakt med...*, *op. cit.*, p. 108.

assimilée à une forme de citoyenneté *politique*¹¹⁸. Concrètement, c'est à l'école qu'il revient de substantier, en les rendant manifestes aux élèves, les exigences d'une « société démocratique ».

Conformément à la *forma mentis* fonctionnaliste, l'éloge de l'*hygiène* de la pensée est un passage stratégique de ce projet : l'appel de Gunnar Myrdal à expliciter préalablement les *valeurs* qui président à l'analyse du fait social, et donc à restreindre le cadre légitime de sa réforme, s'avère être l'arme idéale pour dévoiler, d'une part, la contradiction interne qui affecte les vérités de sens commun, et confier à une élite clairvoyante, d'autre part, la maîtrise des consciences¹¹⁹. Encore en 1946, dans le rapport que la *skolutredning* consacre au « travail interne » de l'école¹²⁰, l'existence d'une corrélation *explicite* entre éducation et objectifs sociaux inspire un éloge voilé de l'approche éducative des régimes totalitaires :

Le programme d'enseignement des pays totalitaires présente – même pour ceux qui n'ont pas d'autres raisons de l'apprécier – une vertu incontestable : à savoir, le fait d'avoir formulé de manière explicite ses principes fondamentaux quant aux moyens et aux buts de l'éducation. Cet exemple, dans l'appréhension qui règne actuellement dans le monde civilisé, ne peut qu'inciter les pays démocratiques à préciser non seulement l'essence et les contenus d'une démocratie, mais aussi les orientations qui doivent diriger l'éducation de la jeunesse dans un tel régime¹²¹.

En ce qui concerne la relation directe établie entre formes politiques souhaitées et contenus de l'enseignement, ces remarques doivent être également référées à l'actualité politique qui englobe les deux rapports que nous avons pris en compte : à savoir, l'élaboration par les Alliés (et notamment par les forces d'occupation américaines en Allemagne occidentale) des stratégies de formation à la démocratie politique à travers l'école, au profit de la jeunesse déjà

¹¹⁸ La synthèse de *Gemeinschaft* et *Gesellschaft* – inhérente à la notion de *folkhem* et à la philosophie sociale qui l'inspire (cf. N. Witoszek, *Moral Community and the Crisis of Enlightenment* dans L. Trägårdh et N. Witoszek, *Culture and Crisis*, op. cit., p. 59) – trouve un exemple pratique éclatant dans le contexte de la socialisation scolaire. Dans le vocabulaire politique suédois du xx^e siècle, comme le rappelle E. Ringmar (*The Institutionalization of Modernity*, *ibid.*, p. 31), les termes « société » (*samhället*), État (*Staten*), sphère publique et « pouvoirs publics » (*det allmänna*) ont été utilisés comme des synonymes.

¹¹⁹ La *propagande*, si tant qu'elle est rationnelle et conforme à « ce qu'un homme devrait raisonnablement souhaiter » (*what a man should rationally want*), n'est pas incompatible avec la gestion du bien commun (« *It may perhaps be added that the choice of one's own values as relevant premises, which is the same as making social propaganda, can be made in a scientifically impeccable manner if these value premises are manifestly listed and strictly adhered to* ». A. Myrdal, *Nation and Family*, op. cit., p. 101).

¹²⁰ Sou 1946:31, op. cit.

¹²¹ *Den totalitära statens uppfostringsprogram har, även för den som icke äger förutsättningar att i övrigt uppskatta det, en ofrånkomlig förtjänst, nämligen att det med all tydlighet utvecklat sina pedagogiska grundprinciper om uppfostrans medel och mål. I den oro, som för närvarande råder inom kulturvärlden, innebär det en trängande mening till demokratiens stater att precisera ej blott demokratiens väsen och innebörd utan även riktlinjerna för ungdomens fostran och utbildning i en demokratisk stat. Ibid., p. 17.*

soumise à l'endoctrinement nazi-fasciste¹²². Dans ce contexte également, le but consistait à asseoir un modèle de citoyenneté politique sur des bases plus solides, par l'intermédiaire du système d'éducation, en cultivant la forme de caractère la plus conforme à son épanouissement. La différence entre les deux expériences mérite d'être soulignée : dans le cas de l'Allemagne occupée, la notion de réacculturation à la démocratie s'applique à un pays étranger vaincu, sortant d'une emprise totalitaire sans précédent dans l'histoire; de surcroît, l'action se focalisait principalement sur la sphère politique et les valeurs sociales fondamentales. Le débat suédois de l'après-guerre, en revanche, vise à légitimer une rationalisation « de l'intérieur » du système scolaire, qui s'applique à un éventail bien plus large d'objectifs sociaux.

Cette exigence d'autopurification, qui vise de manière de plus en plus polémique les moeurs éducatives, se manifeste sur différents plans de l'imaginaire national. Différents symptômes autorisent à parler d'une révolution antiautoritaire du sens commun qui intervient entre 1943 et l'après-guerre. Le succès de « *Tourments* »¹²³, un film mettant en scène les exploits sadiques du professeur de latin *Caligula*, marque la percée de la polémique contre la culture du *läroverket* dans l'arène publique. Ce positionnement, qui contraste avec les prudences et l'autocensure qui avaient accompagné, dans la classe politique comme dans la culture, la lecture du conflit entre démocratie et autoritarisme, prend parfois la forme d'un exorcisme collectif dirigé contre un poison totalitaire, décelé au sein même de certains bastions de l'idéologie nationale officielle¹²⁴. La présentation du film par son réalisateur insistait sur deux postulats de la critique de l'éducation classique amorcée dans la réflexion sur la réforme scolaire : d'une part, l'identification de l'élitisme culturel avec la négation de la démocratie, et d'autre part la psychologisation de l'étiologie du totalitarisme – identifié comme une déviation de la personnalité, donc un possible objet de thérapie¹²⁵. Ulf Zander a rappelé les points de contact entre cette polémique et le discrédit de certaines disciplines scolaires, dont le

¹²² Cf. K-H. Fuessl et G. P. Wegner, « Education under Radical Change : Education Policy and the Youth Program of the United States in Postwar Germany », *History of Education Quarterly*, 1, 1996.

¹²³ *Hets* (1944) : dirigé par Alf Sjöberg d'après un scénario de Ingmar Bergman, à l'époque âgé de 26 ans.

¹²⁴ La mise au ban d'un autre emprunt à la culture pangermanique – l'idéologie de la race, institutionnalisée dès les années 20 avec la création de l'Institut d'État de biologie raciale – ou l'engagement patent du monde culturel suédois dans les organisations internationales de l'après-guerre, relèvent du même phénomène.

¹²⁵ « L'expérience de la période de la guerre nous a appris, que c'est dans un tel environnement (celui du prof. *Caligula*, *N.d.A.*), infesté de névroses sociales et individuelles, que le poison réactionnaire a les plus grandes chances de se développer. Le danger n'a pas disparu avec la fin de la guerre... » (*Erfarenheterna under krigsåren har lärt oss, att det är i en miljö som hans, mättad av sociala och individuella neurosproblem, som det reaktionära giften har största möjlighet att trivas. Faran är icke över med krigets avslutande.* Cité dans U. Zander, « Från nationell till demokratisk ideologi », *Utbildning och demokrati*, 2, 1997, p. 21).

latin et l'histoire¹²⁶, identifiées comme le terrain de culture d'une mentalité réactionnaire. Le déploiement de cette logique est cependant moins catégorique dans l'analyse de la *skolutredning* que dans la prose des Myrdal. L'adéquation du système scolaire aux besoins de la collectivité se heurte à des limites, même si celles-ci résultent principalement d'un souci d'efficacité de ces mêmes mesures. Les remarques qui suivent se réfèrent à l'organisation générale du système scolaire, et notamment à l'opportunité d'introduire des tests pour acheminer les futurs élèves vers des orientations opportunes :

...ce n'est pas dans l'intérêt de l'État démocratique que l'organisation de l'école et de l'éducation devienne contraignante et rationnelle à tel point, que le droit ne soit pas laissé à l'individu – encore qu'à sa propre charge et surtout à sa seule responsabilité – d'entreprendre une éducation dont, selon certains indices établis, il devrait être exclu [...] La nature de l'homme est telle, qu'elle ne se laisse pas emboîter complètement dans un ordre mécanique, jamais suffisamment bien agencé¹²⁷.

On proclame souvent, à juste titre, que « celui qui contrôle la jeunesse, contrôle l'avenir ». Un pédagogue américain de premier plan a affirmé dans un de ses travaux que l'école est un instrument décisif pour la nation : à travers l'éducation, celle-ci tente de déterminer [...] quel genre de connaissances et d'idéaux doivent être inculqués aux jeunes. La vérité de cette assertion est incontestable. Il ne faut pas oublier, cependant, que l'homme ne vit pas exclusivement pour la société et pour l'État [...]¹²⁸

La *skolutredning* clôtura ses travaux en 1947, sans parvenir à extraire de son travail empirique considérable¹²⁹ aucune recommandation univoque. Par rapport à l'inquiétude ambiante sur le futur de l'indépendance du pays et de sa forme de gouvernement, qui avait marqué son établissement, le contexte avait connu une transformation radicale, œuvrant autant au niveau de l'idéologie ambiante que des équilibres de politique intérieure, marqués par l'exploit électoral du parti communiste¹³⁰ et la radicalisation du programme social-démocrate de l'après-guerre.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 35.

¹²⁷ *Det ligger inte i den demokratiska statens intresse, att skolans och uppfostrans organisation göres så snävt bindande och så rationell, att ej den enskilde individen får frihet att, låt vara på egen bekostnad och framför allt på eget ansvar, söka förvärva en utbildning, som han enligt fastställda indicier skulle vara utestängd från [...] människans natur är dock sådan, att den icke helt låter infoga sig i en aldrig så väl genomtänkt mekaniskt verkande anordning.*

SOU 1946:31, *op. cit.*, p. 21.

¹²⁸ *En ofta framförd och säkerligen riktig tes är, att "den som kontrollerar ungdomen, kontrollerar framtiden". En framstående amerikansk pedagog har i ett av sina arbeten uttalat, att skolan är ett betydelsefullt instrument för nationen: genom uppfostran söker en nation klargöra och bestämma det slags kunskap och ideal, som skall ingjutas hos ungdomen. Sanningen härav är obestridlig. Det bör dock icke förglömmas, att det icke är allenast för samhället och staten, som människan lever [...]*
Ibid.

¹²⁹ L'ensemble des documents publiés dans le cadre des travaux de la *skolutredning* avoisine les 4 300 pages (cf. G. Richardson, *Att reformera skolan...*, *op. cit.*, p. 13).

¹³⁰ Exclu du gouvernement d'union nationale, frappé par la censure et réduit à une existence semi-illégale durant les années de guerre, ce parti atteint son record historique de suffrages (plus de 10 %) lors des élections de 1944.

Dès janvier 1946, en désavouant implicitement le mandat de l'enquête en activité, le gouvernement Hansson avait lancé une nouvelle enquête, avec un mandat aussi général que la précédente, mais un profil politique plus net¹³¹. Si, dans le rapport final de la *skolutredning*, l'insistance sur l'éducation à la démocratie et sur le primat de l'autonomie traduit un effort de réaligement à l'air du temps, une partie des références évidentes de l'époque de la neutralité (le nationalisme ostentatoire, l'éloge de la discipline et de l'identification au groupe, le don de soi) s'étaient mutées, au fil de quatre ou cinq ans, en un élément d'identification négative. L'orientation des enquêtes lancées après 1945 dans le domaine éducatif reflète bien le nouvel esprit¹³² : contrairement au profil consensuel – abstraitement « patriotique » – de l'enquête de 40, elles consacrent la rupture idéologique avec l'héritage militariste et antirationaliste des élites, déjà transcendé par une nouvelle *doxa* humanitaire et pacifiste¹³³. En décembre 1944, un comité d'experts au sein du SAP, présidé par Alva Myrdal, fut chargé de l'élaboration d'un « programme de politique scolaire » du mouvement ouvrier, destiné à lancer une discussion au sein des organisations culturelles et syndicales du parti¹³⁴. L'intérêt convergent des différentes forces politiques à l'égard de l'école, à la fois en tant qu'outil pour briser l'ancrage social des élites et pour fonder un nouveau pacte de citoyenneté, à côté d'autres réformes universalistes¹³⁵, marque un tournant¹³⁶. Dans les intentions du gouvernement, l'impératif de démocratisation demandait de s'ancrer sans ambiguïté dans le système éducatif, et devait tendre vers la perspective d'une formation civique universelle. Fuyant toute ambition

¹³¹ Le secrétaire de l'enquête était le ministre social-démocrate de l'Enseignement (et futur Premier ministre) Tage Erlander (*cf. infra*, note 138). Il quittera ce poste en octobre 1946.

¹³² Une réflexion fut par exemple lancée en 1946, à l'initiative du ministre de l'Enseignement, au sujet de la légitimité des châtiments corporels dans le système éducatif. Une *utredning* fut instituée sur ce thème en 1947 (*skoldisciplinutredning*). Ses propositions, remises en 1950 (*Betänkande med förslag ang. folkskolans disciplinmedel*. SOU 1950:3), ne furent toutefois prises en compte qu'une décennie plus tard.

¹³³ La construction d'un consensus autour d'une *way of life* partagée couronne le parcours de légitimation que le SAP avait entrepris en se démarquant de l'internationalisme prolétaire et en intégrant la rhétorique du *folk*. À propos du rôle que le sentiment de culpabilité à l'égard du profil ambigu du pays durant le conflit mondial a pu exercer dans la requalification morale des impératifs qui l'avaient nourri (refus des conflits, neutralisme, anti-idéologisme...), *cf.* B. Strath, *Poverty, Neutrality and Welfare...* dans *id.*, *Myth and Memory in the Construction of Community: Historical Patterns in Europe and Beyond*, Bruxelles, PIE-Peter Lang, 2000.

¹³⁴ *Cf.* Å. Isling, *Grundskola för...*, *op. cit.*, p. 175. En effet, la rédaction de ce programme ne dépassa pas le stade de projet, la réflexion se poursuivant dans le cadre de la *skolkommission*.

¹³⁵ L'un des résultats les plus notables de l'activisme réformateur de l'après-guerre est, dans le domaine de la politique familiale, l'introduction de l'allocation familiale universelle. *Cf.* *Lag om allmänna barnbidrag*, SFS 1947:529.

¹³⁶ Ainsi que le début du désamorçage des conflits insolubles qui avaient découragé, jusqu'alors, toute velléité de réforme. Sur le ralliement progressif des forces politiques à la notion d'une école fondamentale unifiée, *cf.* R. G. Paulston, *op. cit.*, pp. 93-96.

d'abstraire la discussion sur l'éducation du débat public, le nouveau groupe d'experts « sur la réforme de l'école » (*skolkommission*) était composé en majorité de politiques, sous la présidence du ministre de l'Enseignement; trois membres du comité de politique scolaire du SAP, dont Alva Myrdal, étaient intégrés dans la nouvelle structure. La mission de la *skolkommission* l'invitait à établir, en partant des résultats de la *skolutredning*, un « plan pour l'organisation future de l'école »¹³⁷, dans le cadre des priorités politiques plus ambitieuses que la politique sociale-démocrate de l'après-guerre avaient dessinées. Comme nous le constaterons, l'étai logique de la critique des valeurs éducatives traditionnelles – à savoir, l'explicitation des finalités sociales de l'enseignement et le primat de la formation de la personnalité – ressortira comme un engagement fondateur de la tradition réformatrice : la prose des pédagogues sociaux-démocrates, cependant, tendra à fondre ces objectifs dans un programme, plus offensif et ciblé, de lutte contre l'élitisme culturel et d'immunisation du corps social contre toute séduction autoritaire.

3. LA SKOLKOMMISSION (1946-1948) ET LA REFONDATION DÉMOCRATIQUE DE L'ÉCOLE

L'installation de la *1946 års skolkommission*, présidée par le ministre de l'Éducation Tage Erlander¹³⁸, renvoyait donc le destin de la réforme scolaire dans le champ politique. Les principaux tenants du passage vers une école « fondamentale » intégrée devenaient les protagonistes de sa réalisation¹³⁹. La commission fut chargée de réexaminer, dans une nouvelle perspective, les propositions du groupe d'experts qui l'avait précédée, afin d'en dégager quelques recommandations concrètes¹⁴⁰. Le caractère multidimensionnel et exhaustif de la mission de la *skolutredning* était donc maintenu, voire exalté par la référence des directives au caractère fondamental de la révolution (*genomgripande omgestaltning*) ainsi lancée : la remise à plat du problème permettra aux forces politiques, durant quelques années, de garder une dose d'ambiguïté quant à leurs véritables intentions sur le thème de l'abandon

¹³⁷ *En plan för det allmänna skolväsendets framtida organisation*. SOU 1948:27, *op. cit.*, p. x. Les directives du ministre exhortaient le nouveau groupe d'experts à tirer profit du matériel empirique que l'enquête précédente avait rassemblé.

¹³⁸ 1901-1987. Député social-démocrate depuis 1933. Après avoir travaillé au ministère des Affaires sociales, il entra au gouvernement en 1945 comme ministre de l'Enseignement. Ayant été désigné à la direction du parti à la mort de P. A. Hansson, en 1946, il lui succéda également au poste de Premier ministre, qu'il occupa sans interruption jusqu'en 1969.

¹³⁹ Un seul parmi les treize membres de la commission n'était pas directement issu des milieux politiques. Le texte des directives du ministre évoque la nécessité de revoir la problématique de la *skolutredning* dans une optique « de politique générale » (*allmänpolitiska synpunkter*), liée au programme des réformes sociales en cours. SOU 1948:27, *op. cit.*, p. x.

¹⁴⁰ Sur la composition de la *skolkommission* et sur l'organisation de son activité, cf. S. Marklund, *Skolsverige*, *op. cit.*, t. 1, pp. 61-75 et G. Richardson, *Drömmen om...*, *op. cit.*, vol. 2, pp. 41-68.

de toute divarication des systèmes dans le cadre de l'enseignement obligatoire. D'entrée de jeu, une définition abstraite de « principes » se trouve, encore une fois, au centre du raisonnement.

Le premier effort de la *skolkommission* consista à poser les éléments fondamentaux d'une réforme de l'enseignement à venir, à l'issue encore incertaine : ce travail fut mené à terme en deux ans. Le principe de la référence à la science dans la définition des méthodes de travail et des principes d'organisation fut repris et développé. En contraste avec l'isolement social des membres de la commission précédente, le nouvel organisme œuvrait sous le regard de l'opinion et en parallèle avec d'autres chantiers de réforme, réunis par un objectif commun : la *démocratisation* des logiques du fonctionnement du système éducatif¹⁴¹. Le nombre considérable de propositions législatives que la *skolkommission* publia dès l'été 1946, avant d'avoir rendu son premier rapport, témoigne à la fois de son niveau de légitimité et d'une accélération du rythme de la décision politique. Le champ de ces initiatives s'étend des compléments techniques de l'enseignement à la législation en matière du contrôle de la discipline, de l'architecture scolaire au recrutement des enseignants¹⁴². Dès le début des travaux du comité, la volonté d'étendre au maximum sa base de légitimité s'exprime par l'engagement d'un groupe « de référents » (*expertrådet*), mobilisant une large palette de représentants des corps professionnels et d'experts¹⁴³. Une partie de l'activité de la *skolkommission* se déroula au sein de douze *délégations* ouvertes à des spécialistes, dans lesquelles les membres du comité se trouvaient normalement dans une position subalterne par rapport aux experts¹⁴⁴. Les délégations étaient chargées de l'investigation de sujets spécifiques ou périphériques par rapport au mandat général de l'enquête, tels que le développement de la formation des enseignants, la qualité des manuels scolaires, l'inventaire de la recherche scientifique et de l'expérimentation pédagogique, en Suède et à l'étranger, ainsi que des questions ayant trait à la standardisation des méthodes et à l'apport des sciences psychologiques dans ce secteur¹⁴⁵. La délégation chargée de la révision des programmes

¹⁴¹ Cf. *supra*, note 132 et G. Richardson, *Hitler-Jugend i svensk...*, *op. cit.*, pp. 201-202.

¹⁴² Sou 1948:27, *op. cit.*, p. xv.

¹⁴³ Cet organisme ne comptait initialement que trente-trois experts. Il fut ensuite élargi à quatre-vingt membres, désignés par le ministre responsable parmi les professionnels du monde de l'école et de la culture.

¹⁴⁴ G. Richardson, *Drömmen om...*, *op. cit.*, pp. 52-53. Par ailleurs la prédominance parlementaire dans la composition de la commission ne lui empêche pas de se prononcer, de manière circonstanciée, sur le cadre plus technique et concret de l'enseignement : didactique, approche des disciplines, choix des contenus (*ibid.*, p. 152).

¹⁴⁵ Telle était la mission spécifique de la délégation chargée des « questions relatives à l'adaptation psychologique des enfants à l'école, au *consulting* psychologique, à l'exécution de tests et d'autres formes

travaillait sous la direction de A. Myrdal – présente dans trois autres délégations. La taille et le rôle de ces appareils témoignent, en soi, de la hiérarchie de priorités autour de laquelle la réflexion de l'enquête s'organisa. La révolution méthodologique destinée à investir l'enseignement en constituait l'axe central¹⁴⁶. Son principe rencontre directement l'ambition de régénération du socle du contrat social, au niveau des moeurs et du profil des institutions, qui domine l'après-guerre : l'émergence d'une notion originale de citoyenneté, l'assimilant à l'épanouissement du libre arbitre et de la participation à la délibération démocratique, dans toutes ses formes.

Le « Rapport avec proposition d'orientations pour le développement du système scolaire suédois »¹⁴⁷, remis au ministre compétent en 1948, reprend les propositions finales de la *skolkommission*. En se réclamant de la devise placée en exergue du rapport de la *skolutredning*, « l'école au service de la société », le document affirme que l'objectif de la réforme scolaire consiste à « ajuster l'école aux exigences de la société moderne », tout en complétant cette référence par une notion politique : l'inspiration doit provenir des « structures et du style de vie d'une société démocratique »¹⁴⁸. En abordant cette problématique à partir de ses préconditions psychologiques et morales, la *skolkommission* ne fait que cautionner le primat de la formation du caractère, théorisé par la *skolutredning*, tout en lui attachant un contenu normatif plus transparent et ciblé.

La démocratie repose sur la coopération consentie de tous les citoyens. Une telle coopération, à son tour, doit reposer sur des personnalités autonomes (*fria*). Il s'ensuit que la mission principale de l'école est d'éduquer des individus démocrates¹⁴⁹.

Dans le droit fil de la discussion autour du renouveau pédagogique que nous avons évoquée, et auquel ils se réfèrent systématiquement¹⁵⁰, les auteurs décèlent dans l'architecture du

d'épreuves ainsi qu'à la formation finalisée à un tel travail » (*delegationen för frågor sammanhängande med barnens psykologiska anpassning till skolan och skolarbetet, psykologisk rådgivning, testning och andra prövningsförfaranden samt utbildningen för dylikt arbete*. SOU 1948:27, *op. cit.*, p. XIII).

¹⁴⁶ Ce que révèle l'équilibre thématique du rapport final; après la section consacrée aux finalités du système scolaire, tout un chapitre est consacré à l'approche générale de « méthodes et contenus des disciplines » (*arbetssätt och ämnesinnehåll*), un autre à la prise en charge psychosociale des élèves (*omvårdnaden av eleverna*), un autre aux supports pédagogiques à caractère technique (*tekniska hjälpmedel i skolarbetet*). À elle seule, la modernisation des « méthodes de travail » occupe 34 pages de l'exposé.

¹⁴⁷ SOU 1948:27, *op. cit.*

¹⁴⁸ *Anpassa skolan efter det moderna samhällets behov [...] Det demokratiska samhällets struktur och liv* (souligné dans l'original, *N.d.A.*). *Ibid.*, p. 1.

¹⁴⁹ *Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.* *Ibid.*, p. 3.

¹⁵⁰ Cf. *ibid.*, pp. 117-121. Dans la première année de son activité, la *skolkommission* réalisa, avec un échantillon

système d'enseignement et dans son approche de la connaissance un retard intolérable par rapport à l'objectif de la démocratisation de l'esprit des institutions publiques. La loyauté de l'école par rapport aux valeurs communes auxquelles la société suédoise moderne adhère doit être affirmée avec une plus grande force. Conformément aux expériences d'éducation sociale des années 30, les auteurs estiment que l'évolution du système dans un sens démocratique dépend d'une meilleure maîtrise de la charge exemplaire qui s'en dégage, ainsi que du réexamen du bien-fondé de toutes ses pratiques et hiérarchies conventionnelles en fonction d'un critère éthique uniforme. L'idéal auquel obéit la tradition éducative nationale doit être réévalué aussi bien au niveau de l'organisation formelle du système que de ses contenus, des formes d'activité et du contrôle des connaissances. Le regard porté sur l'acquis incarné par les pratiques éducatives dominantes est sans concessions, comme le révèlent les qualificatifs utilisés; accusé d'entretenir l'esprit de concurrence entre les élèves et de les abreuver de notions inutiles par son empreinte « jésuite » et « moyenâgeuse »¹⁵¹, il n'aboutirait qu'à entraver leur développement harmonieux. Ainsi déconstruits, formes et rituels de l'enseignement traditionnel apparaissent *a priori* incompatibles avec les valeurs de la modernité¹⁵².

Comme je l'ai évoqué, la réalisation du but social de l'éducation – l'épanouissement de la démocratie – est confiée en premier lieu à la mise en condition de la ressource humaine. La qualité du nouveau style d'enseignement se mesure à sa capacité de faire barrage aux « épidémies spirituelles »¹⁵³ dont l'histoire récente a révélé les dangers. Le portrait de l'école du futur se caractérise ensuite par la recherche de substantialiser les qualités que la vie dans une démocratie épanouie est censée exiger (l'« autonomie », la « liberté », l'« autoréalisation »...) – afin de pouvoir en programmer l'épanouissement au moyen de la propédeutique la plus efficace; inscrites au niveau du psychisme individuel, ces qualités procèdent de notions objectives d'harmonie individuelle et sociale. La valorisation de la dimension thérapeutique de l'enseignement concerne les deux aspects, parfois abordés comme un tout; dans tout les cas, elle a pour conséquence le recentrage de l'attention de l'enseignant

de 850 enseignants, un inventaire de toutes les expériences pédagogiques en cours dans le pays (*ibid.*, pp. 83-85).

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 2-3.

¹⁵² Le recours par les maîtres à des pratiques excessivement exigeantes, voire humiliantes et violentes (déjà stigmatisé par la *skolutredning*) fait l'objet d'un rejet particulièrement ferme. *Ibid.*, pp. 24-25.

¹⁵³ *Andliga farsoter. Ibid.*, p. 4. De telles métaphores médicales reviennent assez fréquemment, tout au long du rapport (*cf.* la note suivante). On relèvera encore que, dans l'énumération des objectifs de l'école, la prise en charge médico-psychologique (*omvårdnad*) est évoquée la première. La notion de « traitement » (*behandling*) est également utilisée pour caractériser la prise en charge des élèves « difficiles » (*ibid.*, p. 24).

sur le bien-être de chaque élève et sur son contexte personnel :

Lorsqu'un élève rencontre des problèmes à s'adapter à la communauté scolaire, c'est un devoir incontournable du maître de rechercher où résident les causes de ces difficultés [...] Le facteur environnemental est souvent le plus important¹⁵⁴.

Tout au long du raisonnement, la mobilisation simultanée de l'argument individualiste¹⁵⁵ – qui appelle à épurer l'enseignement de tout élément dogmatique¹⁵⁶ – et de l'importance de la sélection des traits de caractères conformes à un mandat social et aux valeurs dominantes, se trouve à l'origine du paradoxe que je m'appliquerai à dénouer. La tension ressort de l'architecture rhétorique du raisonnement. En effet, parmi les critères que le nouveau type d'enseignement est censé satisfaire, éviter que la promotion de l'indépendance de l'individu dégénère sur une forme d'égoïsme revêt (dans le droit fil de la problématique de Alva et Gunnar Myrdal¹⁵⁷) une importance fondamentale. Pour sortir de cette impasse, on demande que l'école s'efforce de promouvoir l'adhésion « spontanée » de ses élèves aux valeurs sociales jugées comme primordiales et, plus généralement, à une forme de civilité : c'est justement à partir de l'indistinction entre valeurs civiques et morale sociale¹⁵⁸ qu'il faut interpréter le rôle primordial que l'enquête attache aux *méthodes* autour desquelles l'enseignement se structure, véritables préfigurations d'un style de vie :

L'école doit organiser son travail de façon à *éduquer à la coopération comme à une forme de vie naturelle*, et doit faire en sorte que, chez les élèves, se développe le plaisir de s'engager, de s'intégrer spontanément (*frivilligt inordna sig*) dans une communauté¹⁵⁹.

L'hommage rendu à l'épanouissement de la personnalité apparaît finalement indissociable de

¹⁵⁴ *Har en lärjunge svårigheter att anpassa sig efter skolans gemenskap, är det lärarens ofrånkomliga uppgift att undersöka, vari orsakerna till dessa svårigheter ligger. Ibid., p.24.*

¹⁵⁵ Représenté au sein du comité par les représentants de la pédagogie réformatrice liée au mouvement ouvrier, tels que Oscar Olsson (pour la génération qui avait participé aux débats sur la *folkskola* des années 20) et Stellan Arvidsson.

¹⁵⁶ Les implications pratiques de cette exigence sont notamment développées dans la partie de l'exposé consacrée aux contenus, et tout particulièrement à l'enseignement de la religion. sou 1948:27, *op. cit.*, p. 171.

¹⁵⁷ Dans les *utredningar* à caractère social, citées précédemment, l'importance excessive attribuée au Moi par rapport aux instances sociales apparaissait comme une faiblesse majeure de l'école ancienne. L'entraînement dès la première enfance des qualités sociales nécessaires à la vie moderne est également au centre de la réflexion que Alva Myrdal avait consacrée dans les années 1930 au développement d'une école maternelle publique (*Stadsbarn, op. cit. Cf. illustrations 1-4, infra*, pp. 169-172).

¹⁵⁸ Après avoir rappelé la référence de la *skolutredning* aux qualités caractérielles que l'école doit susciter, le rapport la complète par une longue liste de bonnes habitudes (*goda vanor*) que l'enseignement devrait développer : bon usage du repos, des loisirs, etc. (sou 1948:27, *op. cit.*, p. 34). L'importance d'utiliser le temps de l'école pour initier les élèves au fonctionnement d'une association est également justifiée par les vertus sociales qu'elle peut inculquer, comme l'habitude à « se soumettre à la communauté » (*att underordna sig gemenskapen. Ibid., p. 35*).

¹⁵⁹ *Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang. Ibid, p. 4.*

la nécessité de susciter une éthique collective : l'inculcation des valeurs doit être modulée en fonction de l'effet qu'elle peut entraîner au niveau de l'épanouissement d'une société idéale :

Il faut tenir compte du fait que certaines qualités sont particulièrement précieuses, tant d'un point de vue social qu'individuel, et qu'elles peuvent être développées grâce à l'éducation. L'autonomie est l'une de ces qualités¹⁶⁰.

Dans cette perspective, l'individu « non autonome », « non libre », n'est pas seulement un être qui n'a pas eu la chance de se développer de manière harmonieuse (ou *normale*) : il est potentiellement un danger pour ses semblables.

La démocratie n'a rien à gagner de personnalités non indépendantes¹⁶¹.

La tension logique entre une forte exigence normative (le droit d'exiger l'adhésion à certaines valeurs...) et l'accent mis sur l'épanouissement de la personnalité, est contournée par les auteurs du texte, du moment qu'ils construisent le second élément en fonction du premier. Dans toutes ses déclinaisons, l'éloge de l'épanouissement de la subjectivité est sujet à des réserves explicites : seule sa contribution au développement d'un sentiment collectif plus authentique détermine, en dernier lieu, sa légitimité :

Indépendance et esprit critique ne sont pas suffisants. L'indépendance peut mener à l'égoïsme, au carriérisme et à un comportement asocial. L'esprit critique peut déboucher sur le négativisme [...] La mission de l'école démocratique est donc de produire des hommes libres, pour lesquels la coopération est un *besoin* et une *joie*¹⁶².

L'autonomie est donc envisagée autant comme une vertu à cultiver chez l'individu, que comme un principe à respecter : si dans la première acception elle attire l'attention des éducateurs vers les moyens les plus opportuns pour mieux faire germer les vertus que l'on a choisi de privilégier, dans la seconde elle l'invite à la retenue et à la suspension de ses prérogatives. Après avoir invoqué une « éducation à la démocratie », les auteurs se montrent sensibles à la tension qui risque d'opposer ces deux concepts¹⁶³; ils en concluent que, pour qu'il soit cohérent, le nouvel endoctrinement ne devra pas emprunter les anciens instruments

¹⁶⁰ *Därvid bör tagas i sikte, att vissa egenskaper både ur samhällets och individens synpunkt är särskilt värdefulla och samtidigt möjliga att genom uppfostran utveckla. Själständigheten är en av sådana egenskaper. Ibid.*

¹⁶¹ *Demokratin har ingen nytta av osjälständiga människor*: sou 1948:27, *op. cit.*, p. 4. Le débat contemporain sur le rapport entre totalitarisme et développement de la personnalité (cf. T. W. Adorno, *The Authoritarian personality*, New York, London, Harper and Row, 1950) est abordé au passage.

¹⁶² *Men självständighet och kritiskt sinnelag är inte nog. Själständigheten kan resultera i egocentricitet, karriärism, asocialitet. Det kritiska sinnelaget kan övergå i negativism [...] Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje. Ibid.*, p. 4.

¹⁶³ Dans les termes posés par Hannah Arendt, il s'agit de distinguer entre une éducation se proposant d'immerger l'enfant dans le monde réel, et une éducation qui viserait à le *protéger* de ce monde, en lui faisant écran (*La crise de la culture*, *op. cit.*)

de prédication. La mise en œuvre de l'idéal démocratique passe au contraire, conformément aux exemples examinés précédemment, la recherche de la vérité et la suspension de tout jugement de valeur.

Il ne s'agit pas, pour l'école, de proclamer des doctrines politiques démocratiques. L'enseignement ne doit pas être autoritaire, ce qu'il serait s'il était asservi à une doctrine politique, fût-elle démocratique. Un enseignement démocratique, au contraire, doit se fonder *sur des bases scientifiques objectives*¹⁶⁴.

L'adhésion au *réel* et le refus ostentatoire de toute propagande sentimentale sont les principes qui permettent, tout à la fois, de poser les limites de la rhétorique de la conformité et de lui assigner un contenu indiscutable. C'est donc l'impartialité des références scientifiques invoquées qui garantit la fiabilité idéologique de la nouvelle approche de l'enseignement, renforce la viabilité d'une école obligatoire « pour tous les enfants » (option à laquelle la *skolkommission* se range sans ambiguïté¹⁶⁵) et permet d'alterner l'imposition de normes sociales et de jugements thérapeutiques. L'analyse réservée à l'évolution du rôle de l'enseignant se caractérise par une tension équivalente : si la liberté d'enseignement (notamment, l'affranchissement du respect de programmes détaillés et chargés) apparaît comme une conséquence évidente de la démocratisation du système social¹⁶⁶, la proportion de l'exposé consacré à l'évolution des méthodes, à la vérification de leur efficacité et à la finalisation sociale et professionnelle des études semble apporter un signal contraire : au nom de l'objectif d'une « réforme en continu » (*fortskridande skolreform*), la *skolkommission* invite les acteurs de l'école à intégrer « sans délai »¹⁶⁷ dans leur pratique professionnelle les résultats de la recherche en pédagogie ainsi que les impératifs sociaux plus généraux, rappelés avec insistance tout au long du rapport.

Le développement théorique de l'exposé de la *skolkommission* introduit au véritable élément de rupture avec l'architecture établie du système de formation : l'argument en faveur de la création d'un établissement *unique*, destinée à remplacer, en concomitance avec un rallongement jusqu'à 9 ans de la scolarité obligatoire, la structure des écoles parallèles. Alors qu'il introduit la notion de *enhetsskola*¹⁶⁸, le rapport anticipe l'expression qui la désignera,

¹⁶⁴ *Det innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval.*
sou 1948:27, *op. cit.*, p. 3.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 39-53.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 5 sqq.

¹⁶⁷ *Utan längre dröjsmål. Ibid.*, p. 147.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 8.

durant la phase expérimentale inaugurée en 1950. Dans le profil de cette école universelle de formation à la citoyenneté, la notion de *fostran* a une place centrale. Libéré d'une part des implications paternalistes et conventionnelles que lui avaient données les rapports de la *skolutredning*, son enjeu pivote sur l'acquisition d'une personnalité adaptée, harmonieuse et socialement conforme. En partie nuancé par la notion d'autonomie morale du sujet, ce projet puise largement au raisonnement sur les conditions de la délibération démocratique, nourri de l'exemple américain d'une école en prise sur la vie réelle. Le primat de la psychologie, et l'insistance sur la *relation* à l'objet du savoir, davantage que sur son accumulation quantitative, sont des traits communs aux différentes influences citées. L'école idéale apparaît finalement comme un univers cohérent et totalisant, dans lequel l'acquisition de compétences et de qualités morales définies par l'utilité, plutôt que par la tradition, est confiée à l'exemple et à la force libératrice de la pensée rationnelle¹⁶⁹. L'idéologie de la science et la méfiance envers l'irrationnel figurent comme une *forma mentis* à cultiver : la sensibilisation aux aspects psychologiques du comportement se décline aussi de manière explicite, devenant un élément de l'enseignement à part entière. La formation de la personnalité, indique le texte à ce propos, est un but qui oriente la définition de toutes les autres finalités de l'enseignement, et qui en sous-tend chaque élément; certains sujets, cependant, comme la *psychologie*, permettent de l'affirmer de manière plus marquée et méritent de se voir accorder une place plus importante. Il s'agit de fournir aux élèves une connaissance *pratique* de l'être humain (*praktisk människokunskap*), qui présuppose, en premier lieu, la « connaissance de soi » (*självkännedom*). Cet effort est lui aussi, en dernier lieu, au service de l'intégration sociale¹⁷⁰. La pertinence pratique du déplacement de l'accent de l'éducation vers la maîtrise du développement de la personnalité doit se mesurer en outre à la lumière des innovations préconisées au niveau de la répartition des responsabilités pour les élèves, avec la mise en place d'un corps parallèle de spécialistes en hygiène mentale¹⁷¹. Le personnel

¹⁶⁹ La clé de la réussite n'est plus offerte par la capacité d'inculcation du milieu éducatif, mais par l'image de confiance et de familiarité qu'il est capable de dégager : en empruntant une métaphore centrale de l'idéologie de l'État-providence, le texte précise que l'école devra apparaître à tous ses élèves comme un « foyer sûr » (*Ett tryggt hem. Ibid., p. 37*).

¹⁷⁰ « Des connaissances psychologiques sur les processus de motivation (*motiveringsprocesserna*) qui sont à la base du comportement humain, augmentent la volonté de *self-control* et améliorent la capacité à coexister avec d'autres hommes » (*Psykologisk insikt i motiveringsprocesserna bakom det mänskliga handlandet ökar viljan till självkontroll och vidgar möjligheterna att samleva med andra människor. Sou 1948:27, op. cit., p. 37*).

¹⁷¹ Dès les pages d'introduction, il est précisé qu'il appartient à l'école de prendre en charge la santé des élèves, et en particulier leur *santé mentale*. Des connaissances en psychologie et en sociologie représentent un bagage (*utrustning*) essentiel pour tout enseignant; en outre, tout au long de leur formation, l'aptitude à s'acquitter de cette nouvelle mission devrait être prise en compte. Spécialistes et psychologues, précise-t-on, ont un grand rôle à jouer (*ibid., p. 4*).

psychopédagogique a notamment un rôle à jouer dans le développement de démarches standardisées de vérification du niveau de maturité des enfants, de dépistage de troubles de la personnalité ou du comportement chez les élèves difficiles. Individualisation et approche expérimentale révèlent ainsi leur synergie, au profit de l'efficacité globale : le diagnostic des comportements déviants s'accompagnera d'une fonction de pronostic, à l'aide de tests, permettant à l'école et aux éducateurs d'orienter en amont les choix des élèves, et de leur venir en aide avec une action de conseil¹⁷².

3.1 La formalisation des nouveaux objectifs

La schématisation des *finalités* que l'école doit servir est une bonne expression de la manière dont la dimension rationnelle-instrumentale de la réflexion de la *skolkommission* façonne sa nouvelle représentation de l'organisation idéale de l'école, et débouche sur des recommandations concrètes sur l'évolution de la culture de l'institution. Organisée en dix rubriques, cette énumération permet d'extraire, de chaque objectif, les ajustements méthodologiques ou de fond qui s'imposent aux contenus d'enseignement. La liste juxtapose cependant des sujets qui évoquent encore le volet intellectuel et formel de la formation (« développement de l'aptitude à l'étude », « éducation générale »...) et de nouvelles tâches éthico-sociales, que la partie générale du rapport a mises en avant (« éducation sociale », « développement de la personnalité »). L'analyse qui accompagne les premières rubriques définit des principes généraux dont la didactique devrait tenir compte à tout moment : un nouveau code de conduite pour la relation entre enseignant et élève, dans un cadre démocratique. Les priorités idéologiques posées dans la section précédente prennent ici la forme de priorités pédagogiques – sans que leur ancrage à une vision de la société ne soit jamais brouillé. Un double principe d'harmonie psychologique et intersubjective – la « joie de travailler » (*arbetsglädje*) – représente pour le comité le nouveau critère de la réussite dans l'éducation; l'objectif implique que l'on limite la place de l'enseignement fondé sur l'échange question/réponse entre maître et élève – au profit d'une responsabilisation personnelle à l'égard des sujets étudiés : « l'éducation à la construction de points de vue personnels, c'est l'abc de toute éducation civique »¹⁷³. Dans le droit fil des thèses du *progressivism* pédagogique, source d'inspiration évidente du volet méthodologique du rapport, le texte développe la notion, déjà présente dans les travaux de la *skolutredning*, selon laquelle

¹⁷² *Ibid.*, p. 446.

¹⁷³ *Uppodlandet av den allmänna omdömesförmågan, träning för självständig åsiktsbildning är a och o i all medborgarfostran.*
Ibid., p. 26.

l'enseignement doit intégrer davantage d'éléments *pratiques*; la répétition de cet adjectif le qualifie comme un principe passe-partout de la modernisation de l'école¹⁷⁴. Le thème de ses responsabilités sociales et civiques est développé dans un volet *ad hoc* des finalités, consacré à l'« éducation sociale » : un corollaire pédagogique, encore plus transparent que le volet précédent, de l'exposé de finalités politiques que je viens de prendre en compte. L'idéal qui s'était dessiné dans les années de la neutralité – plonger les élèves dans une atmosphère favorable à la solidarité avec le collectif – se trouve en exergue de l'exposé : l'école n'est qu'une version miniature de la communauté nationale¹⁷⁵. En revenant sur la question du juste équilibre avec l'idéal pédagogique de l'autonomie, la *skolkommision* précise que sa primauté n'a du sens que si elle est inscrite dans la vision d'utilité sociale qui inspire la réforme scolaire dans son ensemble. C'est l'occasion pour poser le cadre dans lequel la libération individuelle devra s'inscrire :

La *skolutredning* de 1940 a indiqué, tout à fait correctement, que l'école est le lieu où le jeune évolue, et où il devrait s'instruire et se développer selon ses caractéristiques, et vivre sa propre vie selon les normes qui constituent son monde [...] Or, c'est justement *en étant soi-même*, que le jeune se prépare de la meilleure façon à la vie sociale.

Il a été souligné précédemment que l'école doit préparer les élèves à travailler par eux-mêmes, à s'organiser par eux-mêmes, à compter sur eux-mêmes. L'esprit d'indépendance qui est ainsi cultivé ne se pose aucunement en contraste avec l'*esprit communautaire (gemenskapsanda)*, auquel l'école doit aussi éduquer [...] La classe doit non seulement être un lieu de travail et un groupe de camarades en dehors du travail, mais elle doit être aussi une 'communauté de travail' (*arbetsgemenskap*) [...] Dans cette optique, il est nécessaire de mettre l'école en adéquation avec la vie en société, dans laquelle travail individuel et coopération doivent aller de pair¹⁷⁶.

Identifiée comme un enjeu décisif, l'éducation à l'esprit communautaire doit porter ses fruits et rayonner dans toutes les sphères de la vie sociale : dans la famille, dans le cercle des amis, dans la vie associative ou professionnelle. Le texte avance ensuite quelques considérations en

¹⁷⁴ L'enseignement, y compris en ce qui concerne l'enseignement des humanités, devra être conçu en fonction des « besoins pratiques de la vie » (*det praktiska livets behov*). L'élève devra être initié aux compétences nécessaires pour l'« existence pratique du citoyen » (*det praktiska medborgerliga livet*). *Ibid.*, p. 30.

¹⁷⁵ « Une classe, une école, sont une collectivité et ont donc la chance, par leurs formes communautaires (*gemenskapsliv*), d'éduquer à la vie dans la collectivité majeure, la société » (*En skolklass, en skola är ett kollektiv och har därför förutsättningar att genom sitt gemenskapsliv fostra för livet i det större kollektivet, samhället. Ibid.*, p. 34).

¹⁷⁶ 1940 års *skolutredning* har fullt riktigt betonat, att skolan är den unges växtplats, där han bör få utbildas och utvecklas efter sin egen art och där han bör få leva sitt eget liv efter de normer, som gäller inom hans värld [...] Men just genom att vara sig själv är de ungas värld ägnad att vara den bästa förberedelsen för samhällslivet. Tidigare har betonats, att skolan måste lägga sin lärjungefostran så, att eleverna lär sig arbeta på egen hand, reda sig själva, lita på sig själva. Den självständighet, som på dessa sätt uppodlas, står ingalunda i strid med den gemenskapsanda, som skolan också måste fostra till [...] Klassen skall inte endast vara en arbetsmiljö och en kamratkrets utanför arbetet utan också en arbetsgemenskap [...] Skolan måste i detta avseende bringas i överensstämmelse med samhällslivet, där individuellt självständigt arbete måste gå hand i hand med samarbete. *Ibid.*, pp. 34-35.

ce qui concerne les implications de cette approche sur les contenus et les formes de l'enseignement; c'est par ces réflexions que, pour la première fois, le profil de la fonction éducative dans une démocratie est développé dans un document cautionné par l'autorité politique. Les thèmes d'intérêt social qui doivent faire leur entrée dans l'enseignement, affirme le rapport, doivent pouvoir faire l'objet d'une discussion libre, impliquant directement les élèves. L'appropriation de l'objet éducatif se caractérise d'une part par sa forme collective, et d'autre part par le respect de règles formelles : lors de toute discussion, l'élève devra être amené à utiliser des arguments *objectifs* (*sakliga*¹⁷⁷) pour appuyer ses arguments au sujet des « solutions » qu'il est possible d'apporter. L'enseignant, lors de telles discussions, n'a pour mission que de veiller au respect de l'« objectivité »; l'approche des « questions relatives aux conceptions de la vie » (*livsåskådningsfrågor*¹⁷⁸) doit également s'y soumettre.

Le primat du principe de réalité oriente aussi résolument le parti pris polémique de la *skolkommission* par rapport aux contenus scolaires traditionnels. Si la légitimité de l'autorité se justifie par la nécessité de modérer l'ouverture de crédit à la subjectivité par le rappel des normes de la vie en société, celles-ci ne doivent pas être évoquées symboliquement, mais énoncées et ancrées dans les mentalités par la persuasion. En revanche, la reproduction formaliste d'un bagage de connaissances apparaît fatalement en contraste avec tout objectif de « démocratisation » de l'école :

La *1940 års skolutredning* a marqué avec force, en conformité aux directives reçues, l'importance de s'appuyer encore, dans la réforme de l'école, sur la tradition culturelle et scolaire suédoise. Sur ce point, il ne devrait pas subsister d'oppositions. Si toutefois on pose comme but de la réforme de l'école celui de sa *démocratisation* – et sur ce point aussi il y a apparemment accord – ce même objectif implique le constat que notre école, telle qu'elle se présente actuellement, est le produit de formes sociales non démocratiques, et donc qu'elle se trouve par bien des aspects *en décalage avec la société qu'elle devrait servir*. Dans de telles circonstances, la tâche devient la suivante : en prenant appui sur ce qu'il y a de positif dans l'héritage de l'école suédoise, chercher à l'*épurer* de ce qu'il y a de lourd et d'inactuel, et lui substituer des éléments adéquats à l'évolution de la société et tournés vers l'avenir¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Les connotations d'ordre idéologique qui s'attachent à ce terme sont discutées *infra*, chapitre III, note 204.

¹⁷⁸ SOU 1948:27, *op. cit.*, p. 35. Voici un autre concept propre à l'univers mental suédois, et que nous allons rencontrer souvent au fil de cette enquête. *Livsåskådning* signifie, littéralement, « conception de la vie ». Le terme recouvre une notion spécifiquement suédoise, celle de « philosophie » au sens purement individuel, pragmatique, séparée de l'idée de système de pensée réfléchi.

¹⁷⁹ *1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreform – och härom synes enigheten råda – innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt. Ibid., pp. 1-2.*

Ce même raisonnement, qui apparaît ici dans une forme presque tautologique (« si nous voulons rendre l'école *plus démocratique*, cela signifie qu'elle ne l'était pas *assez* »), est repris dans les lignes qui suivent de façon péremptoire :

La recherche dans le domaine de l'histoire de l'éducation a mis en évidence une *forte empreinte médiévale* dans la pédagogie actuelle¹⁸⁰.

L'autorité du savoir ainsi que de la norme morale n'auront plus d'autre source de légitimité que dans les impératifs de la préparation de l'individu à la vie concrète et à ses besoins avérés. Après les hésitations des deux décennies précédentes, le rapport de 1948 marque une adhésion inconditionnelle aux pratiques de pédagogie « expérimentale » répandues aux États-Unis, réunies sous le label de la *progressive education*¹⁸¹. Sous la rubrique « Changements dans les contenus des cours », elle est assortie d'une polémique systématique contre les notions « mortes »¹⁸² – à savoir : sans pertinence pour la compréhension du temps présent – que la tradition des humanités comporterait. La nouvelle approche des méthodes de travail, centrée sur leur « efficacité », exhorte à constater que « la plupart des gens s'intéressent plus facilement à ce dont ils savent au moins quelque chose, ou avec lequel ils ont quelques points de contact » : « actuel » (dans la double acception de « contemporain » et de « réel ») et « local » sont les qualificatifs qui incarnent le mieux, selon ces auteurs, les critères de pertinence de tout choix d'un objet, toutes disciplines confondues¹⁸³. En traitant, dans ces lignes générales, le problème de la révision des *contenus* de l'enseignement, le comité évoque en premier la « carence d'une éducation *sociale* », ou mieux d'une « *orientation sociale* »¹⁸⁴, qui permette à l'individu de poursuivre l'oeuvre de socialisation entamée durant sa scolarité par une participation effective aux bénéfices et aux structures de l'État-providence. La vision de l'école dans laquelle s'inscrivent ces exigences est celle d'une école « totale », complétant et coordonnant l'effort des autres services accessibles à la communauté de voisinage¹⁸⁵ : il s'agit surtout de ne pas permettre que les jeunes entrent en contact avec la vie sans y être préparés. Le comité apporte plusieurs exemples des enjeux les plus

¹⁸⁰ *Den skolhistoriska forskningen har påvisat ett starkt medeltida inslag i nutida pedagogik. Ibid.*, p. 2.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 117-119.

¹⁸² *Dött stoff. Ibid.*, p. 30.

¹⁸³ *De flesta människor har lättast att intressera sig för sådant, som de redan vet åtminstone något om eller som de har några anknytningspunkter till [...] Det aktuella och det lokala. Ibid.*, p. 120.

¹⁸⁴ *Den bristfälliga samhällsorienteringen. Ibid.*, p. 6.

¹⁸⁵ L'école devrait incarner naturellement, d'après les auteurs, « le centre du village » (*Bygdens naturliga centrum. Ibid.*)

essentiels : « l'enseignement relatif à l'alcool, l'éducation sexuelle, l'instruction sur les dangers de la route, l'éducation à l'épargne, l'orientation professionnelle »¹⁸⁶; de manière générale, l'enseignement doit pouvoir s'ouvrir aux connaissances « d'usage le plus courant dans la vie concrète »¹⁸⁷. Le sens de cette recommandation émerge plus clairement lorsque les différentes « éducations » (*fostran*) que l'école doit dispenser sont examinées séparément. L'éducation esthétique, par exemple, doit contribuer à l'amélioration de la sensibilité de la jeunesse vis-à-vis de la décoration de la maison »; elle cultivera chez eux l'intérêt à l'égard de la beauté des lignes « épurées » (propres en effet à l'esthétique fonctionnaliste), mais aussi de choix plus « rationnels »¹⁸⁸. L'effort d'adhésion au concret, en d'autres termes, n'est jamais indépendant du souci de dispenser un *exemple*, et a pour objectif commun celui d'orienter la pratique et d'en enrayer les déviations.

Le principe ainsi établi de la responsabilité de l'école face aux enjeux de société est censé avoir un impact sur l'organisation concrète de toutes les disciplines : objectifs et contenus devront faire l'objet d'une révision en continu, à partir des missions exemplaires (bien résumées dans la notion d'« orientation ») que l'école doit assurer. Cette prescription ressort de cette anticipation du nouveau centre de gravité d'une éducation en phase avec les temps, à la fois individualiste et cosmopolite, pragmatique et tournée vers l'universel :

L'enseignement de la géographie doit éveiller un sentiment de considération à l'égard des autres peuples, souligner l'importance de la coopération internationale ainsi que du rôle de la Suède dans ce contexte; l'enseignement de l'histoire doit s'efforcer d'éclairer le développement qui a amené à la société actuelle, en insérant les problèmes sociaux de l'actualité dans leur arrière-plan historique. L'éducation relative à l'hygiène sexuelle devra être associée à l'éthique sexuelle.

Les matières pratiques et l'enseignement professionnel dispensent une orientation et une éducation sociale. L'orientation sociale concrète est donnée dans la matière « éducation sociale ». [...] Le but essentiel est de fournir aux élèves des connaissances *concrètes et pratiques* sur le déroulement des démarches auprès d'institutions comme la poste, les chemins de fer, les douanes, les banques [...]¹⁸⁹

¹⁸⁶ ...nykterhetsundervisning, sexualundervisning, trafikundervisning, sparsamhetsundervisning, yrkesorientering. *Ibid.*, p. 6.

¹⁸⁷ *Som man oftast har användning för i det praktiska livet. Ibid.*, p. 147.

¹⁸⁸ *Heminredningen. Sinnet för de enkla linjernas skönhet [...] ändamålsenlighet. Ibid.*, p. 32.

¹⁸⁹ *Geografiundervisningen skall väcka förståelse för andra folk, för vikten av det internationella samarbetet och för Sveriges roll i detta; historieundervisningen skall klarlägga den utveckling, som lett fram till det nuvarande samhället, och ge de aktuella samhällsfrågorna deras historiska bakgrund. Undervisningen i sexualhygien bör vara förenad med sexualetik. De praktiska ämnena och yrkesutbildning ger social orientering och fostran. Den konkreta samhällsorienteringen ges i ämnet samhällskunskap [...] Angeläget är därvid att ge eleverna konkreta och praktiska upplysningar om hur man utträttar ärenden vid institutioner som post, järnväg, tull, banker [...]* *Ibid.*, p. 36.

L'exposé analytique des finalités est l'occasion de préciser que la vocation exemplaire de l'enseignement ne se limite ni à la préparation technique à l'exercice de la citoyenneté dans une société moderne (instructions pour remplir un formulaire, etc.), ni à l'affirmation théorique d'un socle de valeurs de référence (démocratie, scientisme, pacifisme...). La nouvelle éducation sociale se caractérise, au contraire, par l'alliance entre une ambition morale totalisante, l'idéal démocratique d'une participation responsable à la vie de la cité, et l'approche directive propre à la pensée fonctionnaliste. Les traits de personnalité que chaque élève doit cultiver sont énumérés dans une liste qui s'écarte peu de la rhétorique moralisante remise au goût du jour par la *skolutredning*¹⁹⁰, sinon par le fait que les nouvelles vertus individualistes, ainsi que l'habitude à la « coopération », s'y ajoutent en guise de corollaire :

L'école doit offrir aux élèves une éducation de base aux règles de comportement et de courtoisie. Elle doit leur apprendre l'ordre, la conscience, la précision et la ponctualité, et à en apprécier la valeur intrinsèque. Elle doit leur apprendre à vivre de façon indépendante et à coopérer¹⁹¹.

L'approche que voici se cristallise dans une proposition, destinée à laisser une trace profonde sur l'évolution de l'enseignement des humanités : ayant pris acte de l'insuffisance de l'école dans le domaine de l'éducation civique, l'enquête propose l'introduction d'une nouvelle matière, l'« éducation sociale » (*samhällskunskap*). Une approche plus dirigée vers la formation « pratique »¹⁹² – suggère-t-on – va permettre aux jeunes d'améliorer leur qualité de vie et, notamment, de « ne pas se laisser séduire par les produits les plus à la mode, abandonner les mauvaises habitudes alimentaires, ne pas négliger le sommeil, ne pas mettre sa santé en péril par ignorance »¹⁹³. C'est donc à l'aune d'un critère utilitaire que l'insuffisance de l'école actuelle est décrétée. La *skolkommision* préconise de la remplacer par une « école de la vie », façonnée à partir de l'idéal civique tel que nous l'avons vu s'esquisser. Soustraite à toute notion transcendante de discipline (soit-elle religieuse ou de classe), son autorité repose désormais sur des critères de pertinence factuels : l'ouverture du jeune à une vision du monde critique et rationnelle, la correspondance aux prescriptions d'une élite éclairée, résolument « moderne ».

¹⁹⁰ Cf. *supra*, pp. 97-100.

¹⁹¹ *Skolan skall ge eleverna en elementär fostran i reglerna för uppträdande och hövlighet. Den skall lära dem ordentlighet, samvetsgrannhet, reda och punktlighet och lära dem inse värdet härav. Den skall lära dem att reda sig på egen hand och att samarbeta. Ibid.*

¹⁹² *Den praktiska bildningen. Ibid.*

¹⁹³ ...att ej falla för överreklamerade varor, att bryta med dålig rutin i fråga om kosthåll, att ej slarva med sömnen och att ej av okunnighet vårdslösa sin hälsa etc.
SOU 1948:27, *op. cit.*, p. 7.

4. LA SUÉDICITÉ EN TANT QU'ENJEU PÉDAGOGIQUE : LE DISPOSITIF D'AUTOPROPAGANDE DE L'ÉTAT-PROVIDENCE

Dans l'histoire sociale des idées, toute hypothèse *créationniste*, faisant dépendre l'émergence d'un enjeu de la subversion radicale (l'« invention ») du cadre conceptuel à partir duquel il s'articule, devrait être maniée avec une prudence d'autant plus grande qu'un tel fantasme a animé les protagonistes de l'action historique. L'innovation que la réflexion sur la réforme éducative des années 1945-1950 semble marquer, en sommant l'école de délivrer des personnalités conformes aux demandes de la société moderne, mérite *a posteriori* d'être relativisée. Autant la contestation de la stérilité de la formation classique¹⁹⁴ que la lecture instrumentale des responsabilités de l'enseignement public, s'inscrivent dans un fil continu, qui trouve son origine au temps de la mise en place d'une *folkskola* obligatoire¹⁹⁵, au milieu du XIX^e siècle, voire dans une époque encore plus reculée. La solidarité qui unit la fonction éducative à la sphère du religieux¹⁹⁶ ne pouvait que conforter ces réflexes. Bien avant l'avènement de la démocratie politique, la voie suédoise vers la modernité s'organise autour de la tradition d'un réformisme autoritaire, en prise sur des domaines proches de l'expérience concrète des masses (de l'aménagement du territoire à l'état civil, de l'organisation du travail à celle de la liturgie, jusqu'à la standardisation linguistique...), identifiant l'être au *devoir être*.

La vertu moralisatrice attribuée à la scolarisation de masse suffit à expliquer l'importance qu'elle se taille dans les stratégies des pouvoirs publics¹⁹⁷, tout en poussant ses responsables à rentrer périodiquement en conflit avec les revendications exclusives de la culture académique ou *de l'art pour l'art*. Sur fond de cette idéologie sous-jacente, les enquêtes engagées entre 1940 et 1950 autour de la création d'une école *fondamentale* ne marquent une rupture que sur un point, bien que de taille : à savoir, la convergence qu'elles sanctionnent entre la pensée

¹⁹⁴ Par vagues intermittentes, le statut de l'étude des lettres classiques en vue de l'accès aux études supérieures a été au centre de conflits virulents. La bataille engagée dans les années 1880 par le libéral A. Hedin contre la « dictature du latin » (*Om latin-herraväldet*, Samson & Wallin, 1883. Cf. G. Richardsson, *Svensk utbildningshistoria*, *op. cit.*, pp. 66-68 et U. Zander, *Från nationell...*, *op. cit.*) en est un exemple. Les études de G. Andolf (*op. cit.*) et de U. Zander (*ibid.*) signalent les amputations successives qui ont frappé le canon classique du *läroverk*, afin de l'ajuster aux urgences politiques de la propagande nationaliste ou aux demandes de la bourgeoisie mercantile.

¹⁹⁵ À travers l'essentialisme moralisateur qui caractérise longtemps son programme, réduisant l'alphabétisation à l'apprentissage de la catéchèse et à la discipline des mœurs (cf. H. Tingsten, *op. cit.*). Au début du XX^e siècle, le livre des Psaumes était, dans certaines zones rurales, le seul manuel auquel les élèves de l'enseignement obligatoire étaient confrontés (cf. Å. Isling, *Vägen till en demokratisk skola*, Stockholm, Prisma, 1974, p. 43 et G. Richardsson, *Svensk utbildningshistoria*, *op. cit.*, pp. 99-103).

¹⁹⁶ La première étant placée jusqu'aux années 1960 sous la responsabilité du ministère dit des « Affaires ecclésiastiques » (cf. *supra*, p. 76).

¹⁹⁷ E. Ringmar, *op. cit.*, pp. 37-39.

éducative et une lecture antimétaphysique (voire *antipolitique*) des valeurs sociales, orientée vers la souplesse de la machinerie sociale et soucieuse de solidariser le citoyen à ses fins, à partir de son intérêt présumé. Si la contestation de l'autorité charismatique de l'école et de ses savoirs exotériques a pour fin d'ouvrir ses portes à l'actualité sociale, le volet transcendant de l'action éducative se réorganise autour de la communauté nationale, dans ses lieux *incarnés* : le quartier, l'association récréative, la salle de sport. Dans le par. 3, j'ai signalé la manière dont laquelle l'évolution vers une *école de la nation* est fécondée, dans la période prise en compte, par des modèles de socialisation apparemment éloignés du champ d'élaboration de la politique éducative, par lesquels le citoyen est incité, sous le regard des institutions, à intérioriser les préceptes hygiéniques de la modernité. La généralisation de ce dessein résulte directement de l'expansion de la réflexion institutionnalisée sur la société et ses exigences, scandée par l'émergence des sou¹⁹⁸ en 1922 et, dans la décennie suivante, par la multiplication des chantiers institutionnels de *réforme sociale*. Ceux-ci s'organisent dans le cadre traditionnel de la bureaucratie d'État, formellement indépendante du pouvoir politique, grâce à de nouveaux organismes attachés à imprimer aux mœurs et aux habitudes quotidiennes un but rationnel, et de ce fait à les socialiser. À l'intérieur de ces programmes, le perfectionnement de la *qualité* physique et morale de la population est investi d'une pertinence éthico-politique : ce qu'attestent à la fois l'intérêt de l'élite intellectuelle¹⁹⁹ pour cette nouvelle expression de patriotisme et la caractérisation *édifiante* des services mobilisés dans ces actions.

Assez rapidement, avec l'appui du réseau existant d'autoéducation populaire, la dimension pédagogique devient un pivot des stratégies de réforme des habitudes dans le domaine de la bonne tenue de la maison, des soins de l'enfant, des loisirs. Dans les rapports qu'ils produisent, les *utredningar* insistent sur la nécessité de mobiliser au service du bien-être collectif les principaux outils de propagande que la civilisation moderne met à disposition : de la radio à la presse populaire, des centres de loisirs à la publicité. La prolifération d'organismes voués à la propagande de messages d'utilité publique, comme le *Statens institut*

¹⁹⁸ Cf. *supra*, pp. 88-89.

¹⁹⁹ Le penseur suédois de l'éducation le plus renommé, Ellen Key (*op. cit.*) est une théoricienne de l'amélioration des conditions de l'enfance. L'engouement pour l'hygiénisme, l'amélioration des conditions de logement et du cadre de vie allie des écrivains socialistes et nationalistes, comme Ludvig Nordström, ou des psychiatres tels que Olof Kinberg. La mobilisation des politiques de différentes tendances et d'écrivains comme Selma Lagerlöf en faveur de l'eugénisme – emblème de la prise en charge par la société de son destin – en est un autre signe. L'Institut suédois de biologie raciale, fondé en 1921, fut la première initiative de ce type en Europe.

*för folkhälsan*²⁰⁰ et le HFI²⁰¹, le lancement de chantiers expérimentaux tels que l'Enquête nationale pour le logement à bon marché²⁰² et des initiatives bénévoles se situant dans le même registre, comme la RFSU²⁰³, témoignent de l'effort de structurer l'effort de régénération de l'esprit public à l'aide d'appareils d'État d'*opinion-building*. Dès 1930, cet effort trouve un terrain de rencontre avec l'esthétique rationnelle du mouvement fonctionnaliste, alliant élitisme, mystique de la société des masses et souci productiviste. Une approche que le manifeste *Accepter! (Acceptera)*, élaboré par Gunnar Asplund et un groupe d'architectes modernistes et publié par la maison d'édition du SAP, décline dans un programme.

Il nous est demandé à présent, comme à chaque tournant de civilisation, un effort positif, nourri par la conviction et par l'enthousiasme. Cet effort réunira le spécialiste et l'homme de la rue, dans une même direction et aux conditions de l'époque présente. C'est la seule condition pour atteindre de nouvelles qualités, en substitution des anciennes, auxquelles nous devons renoncer²⁰⁴.

Dans cette optique, la compréhension de l'intérêt collectif par une élite éclairée permet de tourner le potentiel entropique de la révolution démocratique (individualisme, généralisation de la consommation et des loisirs, égalité des sexes...) non seulement en un choix compatible avec la vocation nationale, mais en une condition de la participation à la communauté civique. Cette dimension *thérapeutique* caractérise, bien que de manière moins consciente, l'entreprise de pédagogisation de l'espace quotidien qui accompagne les premières réformes du gouvernement Hansson. En concomitance avec l'engagement de l'État au service de la « qualité de la population », de l'hygiène et de la vie en plein air, une synthèse originale se réalise entre esthétisation du corps, instances d'émancipation individuelle et nationalisation des consciences²⁰⁵. L'investissement de ces champs influence l'agenda des tenants d'une révolution des relations sociales : la *révolution du corps*, proclame dès 1934 la revue de l'organisation féminine du SAP, prime sur toute transformation politique²⁰⁶. Le discours de la libération sexuelle est habité par la même dialectique entre programmation, libération et

²⁰⁰ Institut national pour la santé populaire. Créé en 1938.

²⁰¹ Institut de recherche sur le logement, fondé en 1944 pour coordonner l'effort de rationalisation des habitudes relatives à la consommation et à l'organisation du foyer.

²⁰² Cf. *supra*, note 65.

²⁰³ Fédération nationale pour l'éducation sexuelle (1933).

²⁰⁴ *Det fordras nu – liksom under de stora kulturperioderna – ett positivt, av övertygelse och entusiasm buret arbete, en för lekmän och fackmän gemensam strävan, i samma riktning och på vår egen tids grund, därförutan när vi icke till ett nytt gott i stället för det gamla goda, som måste gå förlorat.* G. Asplund, *Acceptera*, op. cit., p. 186. Cf. *supra*, introduction, p. 28.

²⁰⁵ *Ibid.*, pp. 27-32.

²⁰⁶ La revue est *Morgonbris*. Cf. J. Frykman et O. Löfgren, *Försvenskningen av Sverige*, op. cit., pp. 166-180.

stigmatisation : cette dualité s’objectivise dans la législation sur la stérilisation de 1934, dans laquelle la discipline de l’instinct sexuel revêt un rôle prédominant. Les deux thèmes s’alimentent réciproquement, de sorte que la cité idéale est souvent opposée à son antithèse : la cité honteuse. L’heureux pays des *maisons individuelles* (*villa-Sverige*) que l’écrivain Ludvig Nordström, cité précédemment, oppose à la Suède « crasseuse » des campagnes et des taudis urbains, a son équivalent dans l’*Europe de première classe* (*A-Europa*), industrielle, centralisée et *spécialisée*, que le manifeste *Acceptera* invoque (en s’inspirant d’un ouvrage français) pour appeler la Suède d’avant (*forn-Sverige*) à embrasser l’époque actuelle²⁰⁷. Finalement, une double logique préside au dialogue que les appareils de propagande sociale instaurent avec la masse : alors que - en interpellant l’agriculteur, la femme ou le vieillard - ils les englobent dans le mythe national, en les hissant au rang de protagonistes, ils les assignent de la manière la plus catégorique (celle qui fait appel à la santé, au bien-être, à la « normalité ») dans le rôle de cibles d’une démarche pédagogique.

Si l’exercice sportif collectif ou les camps de scouts livrent une image tangible de la possibilité de maîtriser la liberté des corps, tout en la traduisant en un idéal collectif, un trait constant de la rhétorique hygiéniste d’inspiration fonctionnaliste est la volonté d’insuffler une dimension de responsabilité sociale dans l’accès de la population aux modes de vie urbains et bourgeois. La quête de valeurs symboliques de refuge, rassembleuses et protectrices, suscitée par la crise de 1929, renforcera l’idée que les excès de l’individualisme doivent être tempérés²⁰⁸. Le souci d’anticiper les conséquences de la multiplication des modèles induite par le bien-être est bien présent dans la rhétorique de la *skolkommission*, qui fait obligation à l’école d’enrayer l’explosion du mauvais goût et des mauvaises habitudes de consommation :

C’est [...] un intérêt civique que l’école [...] soit en mesure de faire barrage à une littérature superficielle, à un art médiocre, à une musique sans intérêt, à de mauvais films et ainsi de suite – qui contribuent à corrompre le goût de larges couches de population²⁰⁹.

²⁰⁷ Cf. L. Nordström, *Lort-Sverige, op. cit.* et *Acceptera, op. cit.*, pp. 15-23. Le texte français cité est tiré de F. Delaisi, *Les deux Europes*, Paris, Payot, 1929. La même métaphore resurgit, sous la forme séduisante du langage publicitaire, dans la question « Es-tu un homme de première classe ? », que l’on rencontre à la fin des années Trente, dans une brochure invitant la population à augmenter sa consommation de lait. Cf. P. Colla, *Per la Nazione...*, *op. cit.*, p. 105.

²⁰⁸ Le rapport de la *befolkningsskommission* consacré à la libéralisation des moyens contraceptifs, par exemple (cf. *infra*, p. 91), s’inquiétait de la possibilité de confier la planification des naissances à des individus « dépourvus du niveau d’intelligence et du sens des responsabilités indispensables pour anticiper les conséquences de leurs actions » (*de individer, vilka icke äga det minimum av allmän intelligens, ansvarskänsla och förtänksamhet inför en handlings följer, som en mera effektiv födelsekontroll kräver*. Sou 1936:59, *op. cit.*, p. 46). Cf. Y. Hirdman, *Crisis: the Road to Happiness?* dans L. Trägårdh et N. Witoszek, *Culture and crisis, op. cit.*, pp. 155-169.

²⁰⁹ *Det är [...] ett medborgerligt intresse, att skolan [...] blir i tillfälle att undanrycka grunden för den förflackande läsning, underhaltiga konst, värdelösa musikunderhållning, dåliga film o.s.v., som förstör breda folklagars smak. Ibid.*, p. 7.

La démocratisation de l'accès aux commodités de la vie moderne (tel est le message qui ressort de cet argumentaire) doit nécessairement passer par un apprentissage : une thèse à laquelle le modèle américain d'école « totale » apporte la réponse attendue. Même dans le pays phare de la liberté et de l'individualisme, la discipline du comportement privé et l'apprentissage des règles de la vie en commun sont placés au centre du programme éducatif national²¹⁰. Véhiculé, au niveau de la culture matérielle et du sens commun, par les lignes épurées du *design* fonctionnaliste, l'investissement moral de la modernisation des mœurs trouve un relais dans les canaux existants de formation des adultes : *folkbildning*, cercles d'études, presse syndicale et associative. Par le télescopage qu'elle suppose entre rhétoriques de l'émancipation et de l'effort collectif, de la discipline individuelle et sociale, la communautarisation de l'*habitus* moderne ne se réduit aucunement aux *contenus* réformateurs, mais propose une relecture des dispositions « naturelles » sur lequel ceux-ci interviennent : une interprétation *ethnalisée* des vertus de l'individualisme. Avec l'éclatement de la guerre, la crise de légitimité de toute définition universaliste des valeurs démocratiques (ainsi que des institutions qui l'incarnent, comme la Société des Nations) ouvre le champ à leur requalification en tant que propriétés spécifiques du *folk*, auquel s'adressait depuis une décennie la symbologie politique du SAP : une représentation normative de la *svenskhet*, fondée sur une articulation judicieuse entre autonomie et conformité, égalitarisme et excellence nationale. Avec le lancement de la politique de *beredskap*, l'interruption forcée de la dialectique politique, la censure et la nécessité, unanimement reconnue, de renforcer la cohésion nationale de la population, accélèrent un tel repli autocélébratif, qui rencontre, vraisemblablement, une demande de repères assurés. Face au danger et à l'isolement ressentis dans tous les secteurs du corps social, ancrer la notion d'une citoyenneté *sociale* et moderne au niveau de l'expérience individuelle (exercices de protection civile, collectes de vêtements, sans parler de la mobilisation des conscrits) devient une tâche de tous les jours, voire une oeuvre d'exorcisme. C'est dans ce contexte qu'à côté des réseaux d'acculturation à la modernité cités précédemment, des organismes préposés à l'organisation des flux

²¹⁰ « Ni la liberté ni la contrainte ne représentent un idéal, car ni l'une ni l'autre ne sont un but en soi, mais seulement par rapport au type d'être humain et au type de société pour lesquels l'homme est formé [...] La Suède, pays de la coopération, n'a pas su bâtir une éducation à la coopération comparable aux États-Unis, pays de la concurrence » (*Varken frihet eller tvång är absolut bäst, därför att varken det ena eller det andra är ett mål i och för sig utan endast i förhållande till den människa och det samhälle för vilket människan gestaltas [...] samarbetslandet Sverige kommit att mindre förverkliga en samarbetsfostran än konkurrenslandet Amerika.* Myrdal, *Kontakt med Amerika, op. cit.*, pp. 108-113).

d'information et de la demande culturelle²¹¹ voient le jour. Leur action, répressive et édifiante tout à la fois, précise la ligne de partage entre certaines attitudes, susceptibles de rentrer dans la définition de ce qui est *suédois* et d'autres, qui s'y opposent par définition; par exemple, en faisant de la politique de neutralité une conséquence directe de la prudence et de la modération inhérentes au caractère national²¹². La Direction d'État de l'Information (créée en 1941) est l'un des initiateurs d'actions de formations qui font du rapport entre organisation sociale, intérêt collectif et caractère national un sujet de pédagogie populaire.

Le cours consacré au « style de vie suédois »²¹³, publié par la maison d'édition du mouvement coopératif, en est l'exemple le plus intéressant : démocratie locale et jeu parlementaire, négociations collectives et implications des associations dans le système décisionnel – autant de pivots de l'expérience de gouvernement de la social-démocratie – y figurent comme un système cohérent et une source d'orgueil patriotique, à côté de l'architecture plus récente de la sécurité sociale, et de la variété d'organismes qui en dispensent les services²¹⁴. Surtout, toutes ces réalisations apparaissent comme l'incarnation de certaines dispositions du caractère national : participation populaire, modération, sentiment de justice, disposition au compromis... L'aboutissement non pas d'une histoire, mais d'une *prédestination*²¹⁵. Un simple aperçu de la structure du chapitre consacré à la forme de gouvernement permet de cerner la trame de cet argument sous-jacent :

UNE FORME SUÉDOISE DE DÉMOCRATIE [...]

- *La tradition suédoise*
- *L'esprit démocratique en Suède*
- *Droit, liberté, coopération [...]*
- *Stabilité et loyauté*
- *Parlementarisme : l'aboutissement d'anciennes traditions*²¹⁶

²¹¹ Cf. la liste d'organismes reprise à la note 77.

²¹² Une illustration célèbre de cette attitude est l'affiche représentant un tigre peint dans les couleurs du drapeau national, accompagné du slogan : « Un Suédois ne parle pas ! » (*En svensk tiger*, jeu de mot basé sur l'ambiguïté de la forme conjuguée du verbe *tiga*). Cf. A. W. Johansson, *Den nazistiska utmaningen : aspekter på andra världskriget*. Stockholm, Prisma, 2000.

²¹³ *Den svenska livsformen*, *op. cit.* La couverture d'une des brochures est reproduite à la p. 173 (**illustration n° 5**).

²¹⁴ Le thème est introduit, dans la 4^{ème} leçon, par une rubrique qui encadre d'emblée l'enjeu : « Sécurité sociale et responsabilité individuelle » (*Social trygghet under självansvar. Den svenska livsformen*, *op. cit.*, iv, p. 2). Une annexe à ce chapitre était entièrement consacrée à « La politique sociale suédoise » (*Svensk socialpolitik. Ibid., bilaga*).

²¹⁵ « Parlementarisme et suffrage universel n'ont été, dans notre pays, que “les mots d'ordre, au nom desquels la souveraineté populaire s'est pleinement réalisée” » (*Därför blevo parlamentarismen och den allmänna rösträtten i vårt land endast « de paroller, under vilka folkstyrelsen fulländades »*. *Ibid.*, vol. v, p. 20).

²¹⁶ *En svensk form av demokrati [...]* *Den svenska traditionen; Lag, frihet, samarbete; Stabilitet och lojalitet; Parlamentarismen, ett fullföljande av gamla traditioner. Ibid.*, vol. v, pp. 2-22.

Dans la seconde partie de l'exposé, ces éléments sont encore plus explicitement référés à la singularité d'une « vision du monde » (*livssyn*) suédoise, qui s'orienterait spontanément vers l'esprit de modération et vers le consensus²¹⁷. Tout l'exposé s'efforce d'ancrer les principaux enjeux de l'histoire politique récente dans une source morale commune : la loyauté des couches populaires (et donc du *SAP*) aux valeurs nationales remonterait au passé le plus lointain, alors que les réformes plus ambitieuses sont examinées du point de vue de l'intérêt national²¹⁸. S'abstraire du code du comportement que le cours s'applique à divulguer correspondrait à trahir non seulement une injonction rationnelle, mais aussi une continuité culturelle – ainsi que raciale²¹⁹ – sans faille. C'est avec des accents comparables qu'entre la fin des années 30 et la moitié des années 40, les réalisations du « modèle » social national commencent à faire l'objet d'une propagande dirigée vers le public étranger, qui les identifie comme l'aboutissement d'une tradition, le résultat d'un primat de civilisation²²⁰. En 1945, après l'écroulement de l'Axe et le déclin des impératifs plus urgents de contrôle du circuit d'information interne, la nécessité de réhabiliter l'image du pays auprès des démocraties triomphantes amènera à la métamorphose de *SI* en « Institut suédois » (*Svenska institutet*) : l'organisme rattaché au ministère des Affaires étrangères qui veillera, dans les 60 ans qui suivent, à la promotion de la civilisation suédoise moderne dans l'opinion et dans les médias étrangers. Pour revenir au front interne, alors que la réflexion de la *skolkommision* s'appliquait à situer le cadre de la réforme de l'école autour d'un programme d'initiation à la citoyenneté, la contribution du système à une *éducation sociale* se détache, entre les années 1940 et 1950, comme un enjeu d'analyse spécifique. La nouveauté qui caractérise les contenus de cette discussion, après 1945, réside dans le fait que le message que l'on envisage ne se borne plus – dans le sillage des *utredningar* démographiques et sociales des années 30 – à des enjeux ponctuels de mise au pas des habitudes et des mentalités, mais intègre, plus

²¹⁷ Cf. la progression des sous-chapitres : LA VISION DU MONDE SUÉDOISE – ancrage populaire du travail social [...] - raisons de l'absence de clivages importants [...] – Le compromis en tant que méthode de travail [...] (*Svensk livssyn; Den folkliga bredden i samhällsarbetet [...] Orsaker till att konstlade klyftor uteblivit [...] Kompromissen som arbetsform. Ibid.*, vol. v, pp. 23-39).

²¹⁸ Cf. l'éloquente légende qui accompagne la photo d'une infirmière examinant une petite fille : « Des soins dentaires dès l'enfance, c'est une bonne affaire pour toute la société » (*Tandvård från barndomen är en god affär för samhället. Ibid.*, vol. iv, p. 12). Cf. **illustration n° 4**, p. 172.

²¹⁹ *Ibid.*, iv, p. 27.

²²⁰ Cf. l'anthologie élaborée à l'occasion de l'Exposition universelle de New York (A. Höjer, T. Jerneman et O. R. Wangson, *Some aspects of Swedish social welfare*, New York, World's fair, the Royal Swedish commission, 1939). C'est à cette époque que remonte la stabilisation de l'image de la Suède en tant que société idéale, autant par l'esprit de modération de ses dirigeants que par le consensus social qui la caractérise. Cf. *supra*, introduction, par. 1.

directement, la popularisation des réformes à peine engagées. Inspirés par l'expérience de maîtrise du consensus accumulée dans les années de la guerre, les auteurs s'efforcent d'entretenir un sentiment de confiance non seulement à l'égard d'un programme d'hygiène publique, mais des institutions publiques qui s'en font les porte-parole. La création, à l'initiative du ministre des Affaires sociales, d'une enquête chargée de la divulgation des activités et des récents acquis de l'État-providence date de 1946. L'enquête, baptisée « commission relative à l'activité d'information sociale » (*kommittén för social upplysning*), fut placée sous la direction d'un des principaux acteurs de la rencontre entre ingénierie sociale et politique : la conseillère de la *skolkommission*, Alva Myrdal. Dans leur rapport, publié en 1949, les experts déclarent s'être interrogés autour de la faisabilité d'une action de *publicité sociale*, capable d'arracher l'opinion publique à sa passivité, en concurrence avec l'influence des messages publicitaires sur les habitudes²²¹ : les réformes dans le domaine du logement ou de la politique familiale, rappelle le groupe d'experts, doivent devenir « des éléments vivants de la représentation que chaque citoyen se fait de la société qui est la sienne »²²². L'hypothèse de travail retenue par la *skolkommission* – restituer à travers l'école une représentation pédagogique de la société moderne, afin de recentrer son action autour du contenu essentiel de la préparation à la démocratie – trouve une première application systématique dans cette expérience. La cristallisation des contenus de la citoyenneté sociale en un *programme* formalisé, que l'État divulguerait dans le cadre de ses fonctions institutionnelles, n'est que l'aboutissement logique d'une vision, entretenue durant deux décennies, selon laquelle participation et apprentissage, exercice de la démocratie et entraînement de ses mœurs, avaient été considérés comme complémentaires. Le nouvel organisme semble prendre acte de l'élargissement du domaine de l'initiation aux qualités nationales : d'après la commission, les nouvelles fonctions de l'assistance sanitaire et sociale, le travail de la police, la vie familiale, l'économie ménagère et les dangers de l'alcool, comptent parmi les sujets sur lesquels une campagne permanente de sensibilisation est de mise. Les contenus de cette propagande devraient être fixés de manière fort centralisée²²³ et profiter de l'action solidaire des institutions publiques et les grands réseaux de la *folkbildning*. Dans le droit fil de la rhétorique du bon usage des loisirs, les canaux propres au divertissement et à la culture populaire

²²¹ *Social upplysning*. sou 1949:31, pp. 8-9.

²²² ...göras till en levande del av medborgarnas uppfattning om det samhälle de har. *Ibid.*, p. 22. Les domaines concernés par cette publicité sont présentés dans un tableau disposé sur 6 pages : les assurances sociales, l'éducation, la défense et l'organisation des loisirs y sont intégrés (*ibid.*, pp. 14-19).

²²³ *Ibid.*, p. 23.

(cinéma, radio, expositions itinérantes...) étaient censés participer au rayonnement des messages d'utilité publique. Les remarques du *kommitté* concernent plus spécialement la diffusion, à travers le cinéma, la presse et les expositions, d'informations relatives aux tâches de l'aide sociale. La solidarité de cette action avec les enjeux de réforme les plus récents apparaît évidente. Une démarche d'information à ce sujet apparaît justifiée par l'ignorance générale à l'égard des mesures sociales existantes et des réformes en cours : il s'agit d'entretenir, à travers cette activité, un « intérêt actif »²²⁴ vis-à-vis de ces services.

L'aménagement d'un grand *musée social* avait été parmi les projets qui avaient inspiré la mise en oeuvre du Comité. Dans sa conception, ce nouvel établissement était voué à une mission différente par rapport à un musée traditionnel : l'aide à l'orientation dans le monde actuel devant toute préoccupation érudite ou historique. Le souci de pédagogie de masse incite ainsi les vecteurs de promotion culturelle à épouser, avec le maximum d'enthousiasme, les impératifs de « la société moderne ». La maîtrise des attentes du public est envisagée comme une condition essentielle de l'aboutissement des réformes mêmes, dans leur double dimension technique et morale. L'information se proposera en effet de rappeler au citoyen ses nouvelles responsabilités vis-à-vis du corps social, de son prochain et finalement envers lui-même et ses propres habitudes²²⁵. Sur un plan inconscient, une telle entreprise d'information massive s'apparente, dans les intentions avouées de ses promoteurs, à une démarche publicitaire visant à rendre les citoyens bien disposés envers des initiatives d'intérêt collectif.

Ce domaine offre un grand espace pour la « propagande », mais une propagande *instructive* (*upplysande propaganda*), de nature à gagner la sympathie générale, sans dégénérer en une forme d'oppression spirituelle²²⁶.

Soucieux des griefs que la notion de « propagande informative » aurait pu susciter, les experts du comité consacrent une section à un thème – le juste équilibre entre information et conditionnement – avec lequel la réforme scolaire, à mesure de son implication sur le terrain

²²⁴ *Medborgarnas aktiva intresse [...] Ibid.*, p. 22.

²²⁵ « Parallèlement à l'introduction des réformes sociales, il devient de plus en plus nécessaire de donner aux individus une instruction sociale en mesure d'influencer (*påverka*) leurs habitudes et leurs orientations : premièrement, parce que celles-ci sont directement nuisibles aux autres, deuxièmement parce que ce changement représente la contre-prestation nécessaire d'un service de la part de la société, et finalement parce que les mêmes individus ont à coeur de se procurer de nouvelles connaissances afin d'améliorer leurs propres conditions de vie » (*Parallellt med socialreformerna växer behovet att ge individerna sådan social upplysning, som kan påverka deras vanor och inställningar; i främsta rummet i den mån dessa är direkt skadliga för andra, därefter i den mån en förändring behövs som motprestation till en social förmån och slutligen i den mån individerna själva är angelägna om att tillgodogöra sig ny kunskap för att förbättra sin livsföring. Ibid.*, p. 22).

²²⁶ *På detta område finns alltså ett stort utrymme för « propaganda », men en upplysande propaganda av sådan natur, att den kan vinna allas gillande utan att urarta till andligt tvång. Ibid.*

des valeurs sociales, sera appelée à se confronter²²⁷. Le raisonnement se propose de montrer par quel moyen l'État est susceptible d'emprunter les méthodes de la publicité commerciale pour dispenser un service universel prétendant à l'impartialité. Après avoir formulé le dilemme dans ces termes, les enquêteurs en offrent une solution exclusivement performative : ils opposent ainsi à une démarche de « propagande », tendancieuse par nature, et source à juste titre de suspicion et de rejet dans l'opinion, une « information sociale » fiable, reposant sur de simples données de fait. L'évolution du message scolaire – du moralisme sentimental vers l'illustration objective des caractères et des valeurs de la Suède actuelle – trouve ici un parallélisme intéressant. Dans les deux cas, l'accent est mis sur l'utilité intrinsèque de la solidarité sociale et d'une neutralisation discrète du pluralisme des valeurs. Gagner, par le nouveau type de publicité que l'on préconise, la confiance des citoyens à l'égard des institutions, est d'après les auteurs une condition indispensable au bon fonctionnement de toute société. Après avoir regretté l'« hostilité passive » dont le citoyen ferait preuve à l'égard de l'État, ils semblent considérer qu'une dose adéquate d'*information* serait suffisante à renverser la tendance. Le bien-fondé de cet effort ne demande pas à être démontré. L'action bénéfique de l'État-providence, et l'effort de persuasion qui veille à son déploiement, ne sont que deux volets d'une seule entreprise :

L'une des conditions les plus essentielles pour que l'État puisse s'assurer la confiance des citoyens [...] c'est qu'il leur fasse comprendre – à travers des connaissances sur ce qu'est l'État et sur ce qu'il fait – que l'État, ce n'est qu'eux-mêmes, dans le sens d'*une grande communauté, créée pour leur propre bien-être et sécurité*²²⁸.

Si le dilemme de l'articulation entre « enseignement » et « propagande » n'est pas tranché sur le plan théorique, sa pertinence semble s'estomper par effet du déplacement que la position symbolique des acteurs connaît au fil du raisonnement. Les intérêts ou les intentions de la masse des citoyens auxquels s'adresse l'information sociale semblent ne jouir d'aucune légitimité face à l'institution. La représentation objective du réel qui est censée alimenter cette information englobe en réalité ses destinataires, leur incompréhension ou leur extranéité au message des institutions étant définies *a priori* comme un problème²²⁹. C'est parce que son action concerne un intérêt universel que l'élite rationnelle peut se permettre d'avouer son

²²⁷ *Förhållandet mellan « upplysning » och « propaganda »*. *Ibid.*, pp. 10-12.

²²⁸ *En av de mest grundläggande förutsättningarna för att staten bland medborgarna skall kunna vinna det förtroende, som är innebörden av begreppet goodwill, är att den genom att meddela dem kunskap om vad staten är och gör låter dem förstå, att de själva är staten i begreppet av en stor gemensamhet, skapad för deras trevnad och trygghet.*
Ibid., p. 11.

²²⁹ Dans l'extrait que je viens de citer, le citoyen est censé « ne pas comprendre » qu'il fait partie d'« une grande communauté... » : d'où la nécessité de forcer son attitude, tout en s'appuyant sur des données factuelles.

mobile normatif sans entamer sa propre légitimité. Quelques lignes plus loin, le texte reconnaît qu'il peut être utile de forcer un peu les résistances des individus, afin d'atteindre un bénéfice « social ».

[...] parmi les tâches légitimes de l'activité d'éducation sociale rentre, d'après l'avis de la commission [...] l'information tendant à susciter une attitude positive de la part du citoyen vis-à-vis de certaines mesures d'utilité collective, comme les campagnes en faveur d'habitudes plus rationnelles dans le logement et la consommation, pour l'amélioration de l'hygiène et des soins corporels [...] etc.²³⁰

L'objectif d'une telle propagande n'est pas (comme il en avait été question au début du raisonnement) d'obvier à une « demande d'information » de la part du citoyen : le but est de favoriser son identification émotive par rapport aux mesures qui lui sont proposées « pour son bien ». Comme dans la rhétorique de la *skolkommission*, une définition essentialiste du caractère national alterne avec le souci d'initier le Suédois *concret* à cet idéal, légitimé par sa nécessité naturelle.

Il est intéressant de noter que la mise en place de mesures visant à conforter le moral et la force de caractère du citoyen fait référence aux actions de mobilisation autour de l'identité nationale, lancées durant les années de la neutralité. Dans ces démarches, la défense de l'objectivité et de la réflexion critique était revendiquée en tant que gage de patriotisme. Un document de la radiodiffusion nationale datant de 1941, cité dans le rapport de 1949, évoque le devoir des moyens d'information de « promouvoir et articuler le ralliement autour de la *svenskhet* »²³¹ par des références à l'histoire, à la littérature et au droit suédois. Le rapport commente ce texte en précisant qu'afin de protéger le « droit de critique » du citoyen, l'instruction sociale doit satisfaire à des critères d'« objectivité et d'impartialité ».²³² Le développement d'une forme de propagande centrée sur l'entraînement de la résistance contre tout message capable d'infléchir la loyauté de l'individu à l'ordre social, se poursuit tout au long de la période d'expérimentation de l'école fondamentale : les mesures de précaution identifiées dans les années du gouvernement d'union nationale et de la préparation psychologique semblent donc rester de mise, à l'heure de la paix et de l'hégémonie sans partage du Parti social-démocrate. Dans le même esprit, une *task-force* dénommée « école et

²³⁰ *Lika legitima uppgifter för den sociala upplysningsverksamheten [...] är enligt kommitténs mening sådana informationsåtgärder, som syftar till att påverka medborgarens positiva inställning till vissa allmännyttiga företeelser eller strävanden, exempelvis appeller för rationellare bostads- eller kosthållsvanor, för intensifierad enskild hälso- och kroppsvård [...] etc.*
sou 1949:31, *op. cit.*, p. 11.

²³¹ *...främja och ge uttryck åt den samling kring svenskheten [...] Ibid.*, p. 11.

²³² *Saklighet och objektivitet. Ibid.* Pour mieux apprécier la continuité du recours à ce couple d'adjectifs (ainsi que leur intégration dans la rhétorique scolaire institutionnelle), voir *infra*, chapitres III et IV.

défense » est créée au milieu des années 1950 au sein de *Skolöverstyrelsen*. Sa mission consiste à analyser le rôle que l'école pourrait jouer afin d'opposer « une résistance tenace » au conditionnement idéologique et psychologique d'une puissance étrangère, dans la perspective d'un conflit. En ce qu'elles touchent, plus directement que les documents déjà examinés, à la révision des programmes scolaires, les propositions de ce groupe, me semblent utiles pour élucider le concept de promotion de la solidarité sociale à partir d'une information objective. Les travaux de cet organisme étaient censés contribuer à définir les finalités de la nouvelle matière en voie d'introduction, l'« éducation sociale ». Dans un document intitulé « Critique de la propagande et solidarité sociale dans l'enseignement »²³³, l'analyse glisse de l'objectif immédiat (préciser les responsabilités de l'école en cas de danger de guerre) à une perspective plus large : la définition des finalités de l'enseignement dans la Suède moderne. Les propos initiaux coïncident avec le parti pris de la *skolkommission* :

Dans le chapitre suivant, nous aborderons de façon approfondie l'éducation touchant aux valeurs civiques (*medborgerliga värden*). La dilatation constante de ses responsabilités est un aspect du développement de l'école dans l'époque contemporaine, qui tient aux transformations que la société a subies. La différenciation technique et sociale a fait en sorte que l'initiation à la vie sociale doit se prolonger plus longtemps. Malheureusement, cela a eu pour conséquence que certains aspects de l'éducation ne peuvent plus, comme auparavant, être pris en charge au sein de la famille. Dans cette mesure, l'école a du élargir son ambition²³⁴.

Le rapport du Comité puise à plusieurs reprises aux expériences de la pédagogie américaine des années 40 et 50, et spécialement aux rapports de la *Educational Policies Commission*, qui s'était penchée, dès l'éclatement du conflit mondial, sur le rapport entre sécurité et organisation de l'école²³⁵. Il contribue ainsi à la captation par l'expertise d'État du concept d'« éducation démocratique », qu'il schématise de la manière suivante :

- AUTORÉALISATION DE L'INDIVIDU
- PRÉPARATION AU TRAVAIL ET ÉDUCATION ÉCONOMIQUE
- ÉDUCATION SOCIALE ET À LA RELATION AVEC AUTRUI
- ÉDUCATION CIVIQUE²³⁶

²³³ Skolöverstyrelsens kommitté Skola och försvar, *Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen*, Stockholm, sÖ, 1957.

²³⁴ *I det därefter följande kapitlet lämnas så en utförligare behandling av den fostran, som avser de medborgerliga värdena. Det är karakteristiskt för skolans utveckling i modern tid, att dess uppgifter ständigt har vidgats. Detta sammanhänger med den omvandling, som samhället genomgått. Den tekniska och sociala differentieringen har lett till att längre förberedelse tid krävs för samhällslivet. Detta har beklagligtvis lett till att vissa sidor av uppfostran inte lika mycket som förr kan skötas av familjen. I samma mån har skolan fått träda till.*
Ibid., p. 26.

²³⁵ Cf. *A War Policy for American Schools*, Washington, National Education Association of the United States, 1942.

²³⁶ 1 - individens självförverkligande; 2 - yrkesförberedelser och ekonomisk fostran; 3 - social fostran och

L'analyse de ces quatre phases tend à en faire converger les enjeux : l'autoréalisation est en fait conçue comme une « éducation de la personnalité », c'est-à-dire le développement des facultés qui se présument utiles dans une société démocratique. L'éducation civique s'apparente à un élan moral, alors que l'éducation « sociale » est envisagée dans le sens le plus général :

L'éducation sociale, soit l'éducation à la capacité d'avoir affaire²³⁷ (*handskas*) à d'autres individus, concerne surtout les groupes les plus restreints auxquels appartiennent les individus. Il s'agit d'une éducation à la considération (*hänsyn*) pour autrui, au tact et à la coopération [...] L'éducation qui vise à faire des jeunes de *bons membres d'une famille* relève aussi de ce domaine²³⁸.

Ce document est intéressant sous de multiples angles : d'une part, il nous montre que le sentiment du danger représenté par des influences hostiles – cultivé durant la guerre et ensuite transcendé à travers le projet d'éducation à la démocratie – se nourrit de nouvelles démarches, qui réaffirment la légitimité des institutions éducatives à intervenir dans ce domaine, et préparent la consécration de la *grundskola* en tant que promoteur officiel de la *svenskhet*. D'autre part, le raisonnement montre que l'implication de l'institution dans une œuvre d'émancipation des esprits fait l'objet d'une démarche qui vise la liberté du sujet, tout en tendant à l'effacer symboliquement. La question de la légitimité d'une propagande d'État est aussitôt évacuée par la référence à une autre propagande, antisociale et sournoise, par rapport à laquelle l'individu apparaît sans défense : la critique de l'héritage scolaire trouve ici un parallèle dans une pléthore de figures de l'autoritarisme et de la mystification. En reprenant l'analyse du texte, on observe la fréquence avec laquelle il fait appel à la psychologie sociale expérimentale : les réactions observées parmi la population civile en cas de danger de guerre, ou en présence d'une propagande hostile pressante, servent de modèle pour énoncer les responsabilités d'une éducation à l'autonomie à venir. L'étude vise à déterminer comment la psyché suédoise pourrait être rendue imperméable à toute pression extérieure, pour ne pas accorder de passages à l'ennemi. Le principal vecteur d'immunisation est apparemment l'école. Un chapitre est spécialement consacré à un enjeu que la *skolkommission* avait

förmåga att handskas med medmänniskorna samt 4 - medborgarfostran.
Propagandakritik..., op. cit., p. 28.

²³⁷ On se heurte ici à une des difficultés de traduction évoquées dans ma note liminaire (p. 14). Le verbe *handska* (cf. l'anglais *to handle*), utilisé ici à la forme réflexive, renvoie à une relation éminemment instrumentale, presque mécanique, à l'objet considéré : les dictionnaires donnent habituellement comme équivalents français les plus pertinents « manier », « traiter avec ».

²³⁸ *Social fostran eller en fostran, som ger förmåga att handskas med medmänniskorna, gäller framför allt de mindre grupper, i vilka individerna är medlemmar. Det är här fråga om fostran till hänsyn, takt och samarbete [...] Här kommer också in den fostran, som syftar till att göra de uppväxande till goda familjemedlemmar.*
Propagandakritik..., op. cit., p. 29.

également touché, à savoir l'« éducation à une attitude critique vis-à-vis de la propagande »²³⁹. Ce domaine, apprend-on, comprend également l'« éducation à l'adhésion aux valeurs démocratiques » et l'« enseignement relatif à la propagande ».

Ce n'est que si à l'école et dans la famille l'éducation est caractérisée par une « atmosphère » démocratique, que l'on pourra être certain que les jeunes, une fois adultes, seront hors de portée de toute propagande antidémocratique. En ce sens, nous traversons en Suède une phase de transformation. Alors que la démocratie a été réalisée dans une large mesure sur le plan politique et social, il reste beaucoup à faire sur le plan de l'éducation²⁴⁰.

Dans ce texte, la réalisation des objectifs posés passe par une définition soignée de l'essence du caractère « suédois » et par l'effort d'assurer durablement la confiance des citoyens dans les valeurs qui y correspondent. La « prophylaxie antipropagande » (*propaganda-profilax*) qui incombe à l'école doit nécessairement passer par une accentuation des aspects « propagandistes » de l'éducation : à savoir, l'incorporation des formes de pression psychologique ou de conditionnement inconscient préconisées dans le reste du document. Il est suggéré que l'enseignant s'appuie sur les facteurs émotionnels qui renforcent l'attachement aux valeurs qu'il faut privilégier²⁴¹. La cible de ces réflexions ne diffère pas de celles de la réforme de l'éducation (à laquelle, d'ailleurs, le comité se réfère souvent) : rendre le citoyen « indépendant », à savoir imperméable à toute persuasion sournoise. Exception faite, évidemment, de celle qui l'a rendu « indépendant ». L'école accueille des personnalités faibles, pour les transformer en êtres capables de veiller sur eux-mêmes. Les qualités qu'elle doit cultiver, afin d'assurer, en guerre comme en paix, la pérennité des valeurs nationales, sont explicitées à travers une liste de sujets à aborder dans le cadre de l'enseignement. En voici quelques-uns, qui concernent les trois premières classes de l'école primaire :

- *NOUS NOUS AIDONS RÉCIPROQUEMENT*
- *NOUS JOUONS ENSEMBLE*
- *L'ÉCOLE EST UN DROIT*
- *JEU ET TRAVAIL*
- *NOUS NOUS SOUCIONS DES AUTRES*
- *NOUS RAISONNONS OBJECTIVEMENT [...]*
- *ENFIN CHEZ NOUS*
- *LE DRAPEAU SUÉDOIS*
- *DE QUELLE MANIÈRE LE TRAVAIL ET LE TALENT PEUVENT RENDRE SERVICE À NOTRE PAYS*²⁴²

²³⁹ *Fostran till propapandakritisk hållning. Ibid.*

²⁴⁰ *Endast om uppfostran i hemmet och skolan kännetecknas av en demokratisk « atmosfär », kan man räkna med att de unga såsom vuxna skall vara oemottagliga för en propaganda mot demokratin. I detta avseende lever vi i Sverige f. n. i en brytningstid. Medan demokratin i väsentliga avseenden har realiserats på det politiska och sociala planet, återstår fortfarande mycket att göra på uppfostringsplanet. Ibid., pp. 20-21.*

²⁴¹ *...de värden, som är vägledande för denna uppfostran. Ibid., p. 21.*

Le document précise que l'enseignement consacré à ces thèmes devra être « concret », susciter des discussions et éviter de « moraliser ». Voici les thèmes pour les classes 4^a-5^a-6^a :

- NOTRE PAYS EST RICHE
- UN JOUR DE SEMAILLES DANS LA FORÊT
- DES HÉROS
- LA LUTTE POUR LA LIBERTÉ ET L'INDÉPENDANCE
- NOUS CONSTITUONS UNE ASSOCIATION
- NOUS CHOISSONS DE FAIRE PARTIE D'UNE ASSOCIATION
- LES TRIBUNAUX JUGENT
- NOUS OBSERVONS LES AUTRES PAYS [...] ²⁴³

À propos de ce dernier point, le développement suggéré est le suivant : « *Sous la forme d'un récit de voyage, il apparaît que dans certains pays il y a des dictatures. Cela diffère beaucoup du mode de vie suédois, démocratique. On y rencontre police secrète, censure, intolérance, insécurité pour les individus, moindre respect pour la vie humaine, violations de la liberté individuelle, contrôle de l'État sur la presse et la radio, tribunaux au service de l'État au lieu que de la justice [...] ²⁴⁴* » La première personne du pluriel (« nous... ») semble se référer indifféremment à la classe (« nous jouons.. ») et à la communauté nationale.

5. LA GENÈSE POLITIQUE DE LA GRUNDSKOLA

5.1 La décision de principe de 1950 et le lancement de la phase expérimentale

La recherche de nouveaux outils de divulgation du socle éthique du pacte de citoyenneté, apparaît comme une préoccupation diffuse, qui relaie dans l'espace public les arguments avancés par la *skolkommission* en 1948 et concourt, durant l'expérimentation de la *grundskola*, à fixer le cadre de la contribution des institutions éducatives à une telle mission. Dans l'exposé qui va suivre, je tâcherai de montrer de quelle façon les impératifs avancés durant ce travail préliminaire se cristallisent dans l'énoncé des missions du nouveau système d'enseignement, et finalement dans son message. Vérifions, en premier lieu, le degré de

²⁴² *Vi hjälper varandra; Vi leker med varandra; Rätten till undervisning; Arbete och lek; Vi tar hänsyn till andra; Vi resonerar om saken [...] Hemma igen; Sveriges flagga; Hur arbete och duglighet kan gagna vårt land. Ibid., pp. 63-64.*

²⁴³ *Vårt land är rikt; En planteringsdag i skogen; Hjältar; Kampen för frihet och självbestämmanderätt; Vi bildar en förening; Vi väljer förening; Domstolar dömer; Vi ser på andra länder [...] Ibid., pp. 64-65.*

²⁴⁴ *I form av en berättelse om en resa påvisas att det finns länder som har diktatur. Dessa uppvisar många olikheter mot den svenska, demokratiska livsformen. Vi träffar på hemlig polis, censur, enkelriktning i åsikter, otrygghet för den enskilde, mindre respekt för människovärdet, starka inskränkningar i den personliga friheten, statskontrollerad press och radio, domstolar i statens i stället för rättvisans tjänst [...] Ibid., p. 66.*

priorité que le niveau politique accorde à ce volet des orientations de réforme de l'école. La réflexion développée durant huit années par la *skolutredning* et par la *skolkommission* aboutit en 1950 à une proposition gouvernementale très articulée, consacrée aux « orientations pour le développement futur du système scolaire suédois »²⁴⁵. L'assentiment unanime du *Riksdag* permet alors de mettre en route l'expérimentation de la nouvelle école « intégrée »²⁴⁶, à côté des autres réseaux éducatifs, voire aménagée à l'intérieur d'un établissement traditionnel, afin d'en comparer les résultats²⁴⁷. La structure de cet établissement, articulé sur neuf ans repartis sur trois cycles²⁴⁸ de trois ans chacun, calquait la recommandation du groupe d'experts clôturé en 1948, et notamment le dépassement de toute différenciation entre filières, dans l'attente d'une délibération définitive en la matière²⁴⁹. L'aménagement d'établissements organisés selon ce modèle relevait de la compétence des autorités scolaires régionales²⁵⁰: l'expérimentation se déroula donc sur une base locale, sous la surveillance de *Skolöverstyrelsen*.

Comme d'usage, préalablement à la discussion parlementaire, les rapports des grandes *utredningar* scolaires des années 40 avaient été soumis à un éventail d'entités publiques et d'organisations socioprofessionnelles²⁵¹: la prise en compte de leurs avis était d'autant plus cruciale que la transformation envisagée avait pour but de clarifier et de renforcer la relation entre l'appareil éducatif et les instances de la société au sens plus large. La consultation des organisations représentatives participe de l'esprit même du projet de réforme et a la valeur d'un test, en ce qui concerne l'ancrage social de la hiérarchie de priorités affirmée dans les enquêtes et les attentes que celles-ci éveillent. À la lecture de ces contributions, l'accent mis

²⁴⁵ *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. RH, 1950, *Kungl. Maj:ts proposition nr 70*.

²⁴⁶ *Enhetskola* est le terme utilisé pour désigner la future « école fondamentale » (ou *grundskola*) au cours de la phase d'expérimentation.

²⁴⁷ Un bilan exhaustif de l'activité expérimentale fut dressé en 1959 par un groupe d'experts réuni par l'administration de l'enseignement (*Försöksverksamhet med nioårig enhetskola*, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 42, Stockholm, 1959).

²⁴⁸ Nommément, *lågstadium*, *mellanstadium* et *högstadium*, soit « stade inférieur, « moyen » et « supérieur ».

²⁴⁹ Les premiers programmes détaillés pour l'école fondamentale expérimentale furent arrêtés par la *skolkommission* en 1949. Comme le rappelle Richardson (*Drömmen om...*, *op. cit.*), les interprétations discordantes quant à l'objectif ultime de l'expérimentation ne furent dissipées qu'en 1956, lorsque le choix pour une école fondamentale indifférenciée fut l'objet d'une prise de position du *Riksdag* (RH, 1956, *Kungl. Maj:ts proposition nr 80*). Seule la possibilité d'une différenciation par sections thématiques, dans le dernier cycle, fera l'objet de négociations ultérieures, jusqu'à l'entrée en vigueur du nouveau système, en 1962.

²⁵⁰ Rappelons que, jusqu'en 1958, l'administration des écoles publiques sur le plan régional resta confiée aux chapitres des cathédrales (*cf. supra*, note 17).

²⁵¹ Les avis rendus sur le projet sont examinés dans RH, 1950, *proposition nr 70*, pp. 99-133.

sur la mission *formatrice* de l'école semble avoir été ressentie comme une révolution conceptuelle, qui définit la nouvelle identité du système scolaire. Bien qu'accepté au niveau des principes, cet argument suscite des critiques, dans la mesure où la *skolkommission* prétendait en faire découler un bouleversement des contenus traditionnels des disciplines et de leur communication²⁵². L'évolution de l'enseignement vers un idéal d'objectivité scientifique est également accueillie avec réserve, dès que ses conséquences pratiques, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la religion, sont prises en compte²⁵³.

En tant que document d'orientation, élaboré à l'issue d'un compromis politique, la proposition gouvernementale de 1950 s'attache donc à une médiation par rapport à ces réserves. Si la présentation par le Premier ministre insiste sur la portée historique d'une décision, qui projette l'école vers une mission plus élevée²⁵⁴, les accents les plus radicaux de ce projet y apparaissent atténués. Malgré cela, dans l'aperçu des intentions de la réforme, la notion du divorce définitif entre deux éthiques de l'enseignement émerge comme le fil conducteur de la réforme à venir. Après avoir rappelé le cahier des charges que la société moderne impose à l'école, la section « tradition et actualité »²⁵⁵ trace le cadre dans lequel cette évolution devra être envisagée, en abordant la nécessité d'une révision fondamentale des contenus à enseigner. En rappelant, sans autres commentaires, la sévérité avec lesquels la *skolkommission* avait dépeint « l'influence qu'exercent sur l'école contemporaine des modèles plus anciens »²⁵⁶, le texte en extrait la nécessité d'une « évaluation ciblée » des contenus d'enseignement, visant à éviter que l'école « reste en retard par rapport au développement de la société »²⁵⁷. La proposition gouvernementale²⁵⁸ reprend la thèse avec une certaine prudence par rapport à la radicalité des mesures à entreprendre. Néanmoins, la nécessité de dégager la pertinence pragmatique des messages que la nouvelle école se

²⁵² D'après l'avis rendu par *Skolöverstyrelsen*, par exemple, le jugement porté sur le système d'enseignement actuel se ressentirait d'une adhésion trop enthousiaste aux expériences pédagogiques venant des États-Unis. Cf. SOU 1949:35 (exposé complet de l'avis de sön) et RH, 1950, *proposition nr 70*, p. 65.

²⁵³ Cf. G. Richardson, *Drömmen om...*, *op. cit.*, pp. 160-165.

²⁵⁴ Le discours de Josef Weijne du 26/5/1950, lors de l'adoption de la proposition n° 70 sur les orientations du développement du système scolaire, la présente comme la réforme la plus importante depuis 1842, ainsi que l'occasion de faire de la Suède *un seul peuple, une seule jeunesse et une seule école* (*ett folk, en ungdom och en skola*). Reproduit dans Richardson, *Spjutspets mot framtiden ?*, *op. cit.*, p. 18).

²⁵⁵ *Tradition och aktualitet*. RH, *proposition nr 70*, *op. cit.*, p. 51.

²⁵⁶ *Den nutida skolans beroende av sina föregångare*. *Ibid.*, p. 54.

²⁵⁷ *Ett målmedvetet granskningsarbete ...att bli efter i samhällets utveckling*. *Ibid.*, p. 55.

²⁵⁸ Il convient de préciser que, tout au long de l'exposé des avis des organismes consultés, il n'est pas toujours aisé de distinguer ce qui relève d'un propos rapporté et ce qu'il faut attribuer à l'opinion du ministre : la superposition des citations au texte est souvent ambiguë.

chargera de véhiculer est affirmée sans ambiguïté :

[...] en aucun cas, le souci de la tradition ne doit amener à écraser les jeunes sous le poids d'une masse de notions, ou bien à ce que l'orientation reste à la traîne, en oubliant la société qui existe au profit de celle qui a existé [...] Le choix des disciplines, des arguments et des méthodes d'enseignement doit se proposer – avec plus de conscience et de détermination - de fournir aux jeunes des connaissances qui leur soient d'une *utilité évidente* dans l'existence de tous les jours et dans leur future vie professionnelle²⁵⁹.

Même en l'absence d'une présentation exhaustive de la structure du nouveau système – emploi du temps, énumération et dotation horaire des disciplines, programmes... – l'initiative de 1950 affiche l'intention de refonder l'enseignement de base, en dissociant nettement son principe de légitimité de l'héritage de la *realskola*, axé sur la valeur intrinsèque de l'effort intellectuel et sur la préparation aux échelons plus avancés de la scolarité²⁶⁰. L'évolution de l'approche des disciplines et de la communication maître/élève, préconisée par la *skolkommission*, obtient également une adhésion enthousiaste : la décision de 1950 consacre le principe selon lequel la nouvelle école devra exercer « une influence personnelle » (*en personlig påverkan*) sur le jeune, pour lui inculquer les qualités sociales souhaitées. Loin de se limiter à la communication de données factuelles, l'éducation sociale de demain devra s'appuyer sur la représentation vivante d'un *exemple*²⁶¹.

5.2 Le rapport *Grundskolan* : du programme au *läroplan*

Le nouveau système vit le jour sans traumatismes, avec une progression homéopathique. Dès l'année scolaire 1949-1950, quatorze communes et 2 483 élèves furent impliqués dans une expérience pédagogique fondée sur les orientations de la *skolkommission*. En dépit de son caractère attentiste, la décision de principe de 1950 cautionna la généralisation progressive de l'expérimentation, sous l'autorité de la Direction générale des écoles. Le nombre des classes intéressées s'élevait déjà à 1000 à la fin de 1952; celui des élèves touchés par le nouveau système saute de 26 000 à 61 000 entre 1953 et 1954. En 1961, le nouveau parcours scolaire unifié concernait presque la moitié des communes du pays et plus de 430 000 écoliers²⁶². Au cours de cette longue phase d'acclimatation, une nouvelle forme d'établissement trouve progressivement sa place à l'intérieur du système diversifié encore en place. La décision

²⁵⁹ ...hänsynen till traditionen får aldrig gå så långt, att kunskapsmassorna växa de unga över huvudet eller att orienteringen blir eftersläpande och glömmet det samhälle, som är i vardande, för det som har varit [...] Valet av ämnen och kursmoment och undervisningens metodik måste mera bestämt och målmedvetet inriktas på att ge de växande en kunskap, av vilken de kunna draga påtaglig nytta i vardagslivet och i sin blivande verksamhet. RH, 1950, proposition nr 70, op. cit., p. 70.

²⁶⁰ Pour rappel, la *realskola* constituait le premier degré de l'enseignement secondaire.

²⁶¹ RH, 1950, proposition nr 70, op. cit., p. 70-72.

²⁶² Cf. S. Marklund, *Skolsverige*, op. cit., vol. 2 (*Försöksverksamheten*).

politique qui intervient en 1956 consacre le succès de cette expérience²⁶³ et la transition de la phase expérimentale à l'introduction formelle de l'école de base. La mise sur pied d'une nouvelle commission d'enquête, qui prit le nom de « délégation pour l'école de 1957 » sanctionne le passage de la phase de formation du consensus à celle de codification²⁶⁴. Le ministre de l'Éducation, Edenman, en assuma personnellement la direction. L'objectif était désormais de dessiner dans tous ses détails, en vue d'une réforme imminente, le profil de l'enseignement obligatoire ainsi que de l'enseignement professionnel post-obligatoire. Les directives données à la commission²⁶⁵ l'invitaient à reformuler les finalités et les devoirs de l'école dans la société contemporaine. La redondance d'un tel mandat avec celui des commissions qui s'étaient succédées depuis 1940 n'est qu'apparente, car la tâche de la *skolberedning* relève explicitement de la sphère opérationnelle : elle consiste à codifier les principes fixés lors de la genèse de la réforme (sur la base d'une analyse des résultats de son application expérimentale), et à les développer dans un document général arrêtant la mission de la nouvelle école, dans ses aspects juridiques, pédagogiques et financiers. Par sa nature à la fois théorique et appliquée, ce document n'a pas de précédent dans l'histoire de la politique éducative suédoise. En m'y référant, je vais vérifier en quelle mesure la nouvelle lecture des missions de l'école oriente les prescriptions concrètes destinées aux acteurs, à partir du cadre formalisé de leur mission (horaires, appellation et architecture des disciplines) pour en arriver à la hiérarchie des sujets et aux critères généraux de leur discussion.

La délégation s'organisa par différents « groupes de travail », rassemblant des experts, pour approfondir des thèmes à caractère technique. Des expérimentations locales furent réalisées sous la direction de psychologues et sous l'autorité de *skolöverstyrelsen*. Parmi les sous-commissions instituées, la « sous-délégation aux programmes²⁶⁶ » (*läroplansdelegationen*), établie en 1960 et divisée par la suite en groupes d'experts par matière (*kursplansgrupperna*)²⁶⁷. D'autres rapports partiels rédigés par la *skolberedning* touchent aux

²⁶³ Le bilan global de l'expérimentation, qui fonde la décision du *Riksdag*, peut être extrait du numéro 1, 1956 du bulletin « Aktuellt från Skolöverstyrelsen »; ces données sont reprises dans la proposition gouvernementale de 1956 (*RH*, 1956, *proposition nr 80*).

²⁶⁴ *1957 års skolberedning*. Sur la composition et l'activité de cet organisme, cf. S. Marklund, *op. cit.*, vol. 3, p. 22 sqq.

²⁶⁵ Soumises, contrairement à l'usage, à l'approbation du *Riksdag*.

²⁶⁶ Le terme suédois est *läroplan* : c'est à cette époque-là qu'il entre dans l'usage des législateurs suédois pour désigner le document qui fixe les intentions aussi bien que le contenu et l'emploi du temps de l'instruction. J'ai adopté ci-après une traduction fidèle, « plan d'enseignement », qui me semble préférable aux équivalents français, « directives pédagogiques » ou « programme ».

²⁶⁷ Cet organe fut à l'origine du rapport arrêté en 1961, intitulé « Plans d'enseignement » (*Läroplaner för grundskola och fackskolor*. SOU 1961:31).

différences de prestations entre les élèves en fonction de leur origine sociale. Ils comprennent des rapprochements statistiques entre l'ancien système et l'école de base en voie d'expérimentation, des études sur les attitudes des élèves vis-à-vis de l'école et de leurs camarades ainsi que les rythmes d'apprentissage et le contenu des disciplines. Ces dernières recherches ont servi de modèle lors de la rédaction de la proposition du nouveau type de document directeur conçu à cette occasion : le « plan d'enseignement »²⁶⁸. L'innovation terminologique couronne, comme nous allons le constater, une révolution conceptuelle au niveau de la relation entre autorité politique et objet éducatif.

Le rapport final de la *skolberedning*, dont le titre correspond à l'appellation proposée pour le nouvel établissement²⁶⁹ définit le cadre idéologique et organisationnel de ses activités. La première section des propositions, intitulée « Finalités et devoirs de l'école »²⁷⁰, s'ouvre par une réflexion sur la nécessité de tirer toutes les conséquences des nouvelles responsabilités sociales de l'institution. La *skolkommision* avait déjà marqué un tournant dans sa lecture de la performance de l'école, en faisant dépendre la légitimité de son message du *resultat* escompté, en termes de comportement social de l'élève. À présent la discussion vise, plus explicitement, les critères de qualité à partir desquels une école de la citoyenneté peut arrêter ses objectifs et articuler son message. L'objectif d'une école fondamentale obligatoire, précise le rapport, ne peut être défini par un socle de connaissances et de capacités que les élèves doivent s'approprier à la fin d'un cycle d'études. Une telle définition *a priori*, qui caractérise la *realskola*, ne conviendrait pas à une école qui se pose au service de finalités d'utilité générale. La position normative de l'autorité éducative s'apparente, plutôt, à la définition d'un champ d'intérêts :

Il s'agit de déterminer [...] les domaines de connaissance à l'intérieur desquels les élèves devront travailler, et les qualités et attitudes que l'éducation dispensée à travers l'école (*skolans fostran*) entend promouvoir²⁷¹.

La rencontre, que la *grundskola* incarne, entre les traditions éducatives de la *folkskola* et de la

²⁶⁸ Les autres questions abordées comprennent l'attitude des enseignants vis-à-vis des projets de réforme, la question des notes, les rapports entre école et insertion dans le monde du travail. Une enquête, menée par des membres de la commission, fit le point sur la situation de l'enseignement dans d'autres pays d'Europe et du monde.

²⁶⁹ *Grundskolan*. SOU 1961:30.

²⁷⁰ *Skolans mål och uppgifter*. *Ibid.*, pp. 143-243.

²⁷¹ *Det gäller att ange [...] de kunskapsområden inom vilka eleverna skall arbeta, och de egenskaper och attityder, som skolans fostran skall befrämja*. *Ibid.*, p. 143.

realskola, est destinée à se souder par l'affirmation de la tradition socialisatrice et moralisante de la première : la création d'un *environnement* éducatif, imprégné de valeurs édifiantes. Une telle prémisse implicite inspire la critique sans concession qui vise non seulement la revendication d'un héritage élitiste, mais toute autre dimension de l'identité culturelle de l'institution. Les deux volets de l'idéal formateur de la *skolkommision* – éducation à l'autonomie et éducation à la discipline sociale – vont apparaître ensuite comme les références normatives qui doivent guider l'action de l'éducateur. Présentées comme des composantes solidaires d'un seul idéal d'adaptation, elles excluent que l'école puisse avoir d'autre mission légitime que celle qui tend à promouvoir l'adhésion au monde *tel qu'il est – et tel qu'il s'impose* au vécu de l'élève :

Le point de départ pour la discussion relative aux finalités de l'enseignement paraît clair : le but de l'école est à définir *à partir des besoins de l'individu et des exigences de la société*. L'école doit chercher à promouvoir la croissance et le développement libres de l'individu, l'aider à *être indépendant* et à *se réaliser*. Sur ce plan, les besoins de l'individu s'accordent exactement avec l'intérêt de la société : la coexistence dans la société démocratique doit être le fait d'individus libres et indépendants. *L'éducation à l'indépendance* doit toutefois être menée tout en considérant que *c'est avant tout en tant que membre d'une communauté (gemenskap) que l'individu réalise ses potentialités*. L'éducation à l'indépendance doit donc être complétée par une *éducation à la coopération*. L'intérêt de la société à disposer de gens capables de coexister et de coopérer, rencontre l'intérêt de l'individu à développer ses potentialités internes au sein de la communauté²⁷².

Dans cet extrait, éducation de la personnalité et finalités sociales de l'école sont donc regardés comme un tout, mais la première donnée est définie en fonction de la seconde, dans l'intérêt présumé de l'individu. Cette prémisse a des conséquences au niveau du critère générateur des centres d'intérêt et des objets autour desquels l'enseignement va s'organiser, en ce sens qu'elle en suggère une approche dynamique, dans laquelle la perméabilité aux impératifs sociaux immanents représente non pas une fatalité, mais un choix assumé. Cet aspect ressort avec la plus grande clarté dans les passages introductifs du document. Les finalités *sociales* de l'école ne sauraient être déterminées une fois pour toutes, car les *exigences* de la société et de l'époque évoluent à un rythme accéléré²⁷³.

²⁷² *Utgångspunkten för målsättningsdiskussionen synes vara given: skolans mål måste bestämmas utifrån individens behov och samhällets krav. Skolan har att söka befrämja den enskilda människans fria växt och utveckling, hjälpa henne till självständighet och till att förverkliga sig själv. Individens behov överensstämmer här helt med samhällets intresse: samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Fostran till självständighet måste emellertid genomföras med aktgivande på att individen först som medlem i en gemenskap kan realisera sina inneboende möjligheter. Fostran till självständighet måste därför kompletteras med fostran till samarbete. Samhällets intresse av att människorna är beredda till samliv och samarbete överensstämmer med individens behov av att i gemenskapen utveckla sina inneboende möjligheter. Ibid., p. 144.*

²⁷³ D'où le titre du chapitre, « Finalités de l'école dans une société en mutation » (*Skolans mål i ett föränderligt samhälle. Ibid., p. 143*). « Les finalités de l'école doivent être revues [...] d'une époque à l'autre. Elles ne peuvent jamais être fixées définitivement. Le rôle de l'école dans la vie de l'individu et de la société rend

L'engagement par rapport à la transformation de la société amène finalement la *skolutredning* à soumettre le rôle de l'école comme porteur d'un « héritage culturel » (*kulturarv*) au crible d'un jugement performatif. Le poids de la tradition constitue, d'après le rapport

...aussi bien une force qu'une faiblesse. La tradition représente un élément unificateur, et est une source de stabilité et de sécurité dans l'existence. Mais elle est aussi, par sa nature, conservatrice. L'école peut donc être induite à rester accrochée au passé, à rester en retrait (*släpa efter*) [...] Seuls des éléments *généralement acceptés* de l'héritage culturel peuvent trouver place dans le programme éducatif. La tradition se trouve souvent en contradiction avec les *besoins de l'individu et les demandes de la société*²⁷⁴.

La répétition de ces arguments livre une justification préalable du caractère anticonventionnel des nouveaux programmes, que le rapport préconise : les engagements de l'école obligatoire ne peuvent plus s'épuiser dans une liste de connaissances figées, mais doivent s'approprier les idées inspiratrices de la réforme. La mission de l'école est le reflet du type de société et de l'idéal civique qu'elle entend affirmer. Comme le rapport de la *skolkommision* l'avait annoncé²⁷⁵, la mise à jour du matériel didactique doit se poursuivre en permanence; elle engage directement la responsabilité des acteurs :

Les changements dans la vie productive et dans les rapports sociaux n'ont pu se refléter que lentement sur l'activité de l'école. Les propositions de réforme que la délégation avance en ce qui concerne le contenu des cours découlent de ce constat [...] Ce renouvellement du matériel d'étude doit se poursuivre constamment, sans dépendre des réformes scolaires, qui interviennent avec de longs délais. Il incombe aux autorités scolaires centrales d'instituer des organes pour une révision en continu des programmes; par ailleurs, *la direction de chaque école, chaque assemblée d'enseignants et chaque enseignant ont le devoir d'ajuster progressivement les contenus au développement scientifique et aux changements de la société*²⁷⁶.

Avant de se pencher sur l'impact de ces principes au niveau de la structure des disciplines, il

nécessaire, en outre, que son activité soit tournée vers l'avenir » (*Skolans mål måste därför från tid till annan revideras, dess uppgifter måste fortlöpande hållas tidsenliga. De kan sålunda aldrig slutgiltigt fastställas. Skolans roll i såväl den enskildes som samhällets liv gör det därtill nödvändigt, att verksamheten inriktas mot framtiden. Ibid.*)

²⁷⁴ *Häri ligger både en styrka och en svaghet. Traditionen utgör ett samlande element och den ger stadga och trygghet i tillvaron. Men den är till sin natur tillbakablickande. Skolan kan därför få en benägenhet att hålla fast vid det gamla, att släpa efter [...] Endast allmänt accepterade delar av kulturarvet finner utrymme i utbildningsprogrammet. Traditionen kommer ofta att stå i motsättning till individens behov och samhällets krav.* sou 1961:30, *op. cit.*, p. 149.

²⁷⁵ Cf. *supra*, page 114.

²⁷⁶ *Ändringarna i produktionslivet och de sociala relationerna har endast långsamt förmått influera på skolans verksamhet. Dessa förhållanden ligger till grund för skolberedningens förslag till vissa reformer beträffande det traditionella kursinnehållet [...] Denna förnyelse av lärostoffet måste emellertid ständigt pågå och kan inte göras beroende av skolreformer, som återkommer med långa tidsintervaller. Det ankommer på den centrala skolledningen att skapa organ för en ständigt fortskridande läroplansrevision, och varje skolas ledning, dess lärarkonferenser och lärare har ansvar för att stoffurvalet successivt anpassas efter den vetenskapliga utvecklingen och samhällets förändringar.* sou 1961:30, *op. cit.*, p. 149.

convient de bien mesurer la portée des implications normatives qu'ils assignent, implicitement, à l'objet pédagogique. L'adhésion à l'individualisme a un rôle important dans le profil d'une école plus accueillante, respectueuse des différences. Le concept de *medborgarskola* semble avoir connu, entre 1940 et 1960, une métamorphose sémantique, le vidant de tout élément renvoyant à une emprise autoritaire sur l'espace éducatif, à des fins d'endoctrinement. L'absence dans le *läroplan* de toute référence à la *svenskhet*, au profit d'une adhésion militante aux valeurs universelles d'humanisme, de tolérance, de subordination des jugements aux « faits », en est une preuve; la place relativement importante que l'évacuation des éléments confessionnels de l'enseignement aura dans la perception publique des enjeux de la réforme de 1962, est également parlante. Certes, les nouvelles vertus renouent, dans une large mesure, avec les valeurs « suédoises » consacrées à l'époque de la neutralité; mais elles ne tracent plus une ligne de démarcation entre culture nationale et altérité. Elles ne font qu'opposer la sphère des droits individuels à un domaine, moins discernable, du préjugé et de la propagande. Il est d'autant plus intéressant de relever que, dans sa démarche iconoclaste, le projet réformateur garde le cap sur certaines prémisses plus générales : en premier lieu, la subordination du message éducatif à des impératifs éthiques et l'encouragement systématique de l'individu à se les approprier. Les ambitions totalisantes à la base du premier élan de transformation ne se sont pas atténuées tout au long du parcours. Présentée de plus en plus comme un enjeu stratégique, la modernisation du corpus des disciplines n'œuvre pas dans le sens de la diversification ou de la subjectivisation des messages, mais de la concentration autour d'un principe de légitimité unique, qui se résume à la référence à l'état *objectif* (matériel ou idéologique) du monde social. Proclamer, par exemple, que l'héritage culturel ne doit être transmis que dans la mesure où il est « généralement accepté », revient non seulement à admettre la possibilité de déterminer ce qui se trouve au-dessus de toute suspicion de partialité, mais aussi que le résultat d'un tel tri devrait être assimilé par les élèves de façon acritique²⁷⁷.

Le long exposé (100 pages) qui fait dériver les *finalités* de la *grundskola* d'un système de concepts opérationnels, chacun se rattachant à un domaine d'influence de la société sur l'individu, est une expression de l'intention d'intégrer le corpus scolaire dans un projet

²⁷⁷ La même vision se reflète dans un autre extrait révélateur, sous la forme d'un regard rétrospectif : l'héritage culturel dans la société « primitive » est assimilé à la transmission, entre les générations, « de règles et formes pour l'organisation du travail et de la vie en commun » (*regler och former för arbete och samlevnad. Ibid.*, p. 148); l'émergence du système scolaire apparaît comme l'adaptation successive à des besoins sociaux de plus en plus complexes.

organique, où seuls les besoins objectivables du citoyen du futur auront droit de cité. Cet aspect ressort notamment dans le volet qui, après l'énoncé des finalités générales, attache aux différentes composantes de la mission de l'école une *fonction*. Quatre catégories, qui insistent toutes sur le rapprochement de l'action éducative au domaine de l'objectivité et du réel, sont identifiées : *éducation de l'individu, éducation sociale, culture générale contemporaine et formation professionnelle de base*²⁷⁸. La relation entre la philosophie de l'épanouissement de la personnalité affirmée auparavant et quelques éléments familiers du travail des acteurs professionnels est ainsi explicitée.

Au premier abord, l'identification de sphères distinctes de la mission éducative, également dignes de considération, exprime l'exigence que l'école prenne en compte toutes les composantes de l'éducation, sans s'efforcer de la réduire à l'assimilation d'un programme. En même temps, cette catégorisation (qui reprend la description de l'école de l'avenir, brossée par la *skolkommission*) a l'effet plus immédiat de souligner que différentes expériences de la vie scolaire (l'analyse d'un tableau, la visite d'une usine, mais aussi la conception des bâtiments scolaires ou la scansion du temps) tirent leur légitimité des profits qu'elles assurent à l'échelle d'un dessin préordonné. La palette très hétérogène de finalités permet d'assigner chaque action éducative aux bénéficiaires identifiés dans le volet *politique* du rapport – l'individu, la société... – en réduisant la définition des contenus à une démarche unidimensionnelle, régie par la question « est-ce utile... ? » Ce qui explique, au passage, que toute la discussion sur la modernisation des contenus n'engage jamais une discussion sur la pertinence ou le statut de tel ou tel contenu concret. Le label de l'« éducation individuelle », par exemple, permet d'assigner un grand nombre d'expressions du travail scolaire à la dimension de la formation de la personnalité : fonction que la *skolberedning* tient pour l'objectif fondamental de l'enseignement « dans une société démocratique ». En même temps, le raisonnement rend tout à fait explicite l'ancrage *social* de la responsabilité de l'école par rapport à l'autonomie. C'est le déclin de la fonction formatrice assurée par la famille, le monde du travail et la communauté locale, ce qui explique la prise de responsabilité de l'école dans ce domaine. Quoique glissé dans une perspective volontariste, plutôt que nostalgique, ce raisonnement identifie explicitement le message scolaire comme un ersatz d'un tissu de certitudes dont on regrette l'évaporation : un dispositif d'intégration qui vise le même résultat que les systèmes traditionnels de contrôle social. Le nouveau cadre de l'inculturation aux valeurs collectives est tracé dans ces termes :

²⁷⁸ *Individuell fostran; social fostran; det nutida allmänbildningsmålet; den förberedande yrkesutbildningen. Ibid.*

Par le passé, l'impulsion éducative de l'environnement se fondait sur un système de normes établi, reconnu par tout le monde. L'éducation à la vie pouvait et devait se réaliser à travers l'imprégnation, de l'extérieur, de normes et règles. La vision de l'existence était simple, et les règles de conduite patentes. *Aujourd'hui, notre peuple est partagé en ce qui concerne les conceptions de la vie*, et le système traditionnel de normes s'est effondré. C'est pourquoi, le travail éducatif est devenu plus difficile. Encore aujourd'hui, il faut induire auprès des jeunes la loyauté à l'égard de normes et règles, mais cela ne peut plus avoir lieu à travers l'imposition de principes, ni par une discipline qui impose de les respecter. Au contraire, l'élève doit être amené à développer une vision personnelle de ses devoirs en tant qu'individu et être social *par ses propres expériences et par la compréhension des problèmes que pose la vie en société*²⁷⁹.

La répartition de l'éducation « individuelle » en une liste d'étapes fonctionnelles sert ensuite de base pour référer les contenus des disciplines à ces fins communes.

- ÉDUCATION INTELLECTUELLE
- ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE
- ÉDUCATION ESTHÉTIQUE
- ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ
- ÉDUCATION ÉTHIQUE
- ÉDUCATION AU TRAVAIL
- ÉDUCATION AU TEMPS LIBRE
- ÉDUCATION À L'HYGIÈNE
- ÉDUCATION À LA VIE DE FAMILLE²⁸⁰

L'éducation « intellectuelle » est l'aspect dont la délégation déplore l'importance démesurée dans l'école traditionnelle, au détriment des composantes « émotionnelles ». Destituée de son primat, elle apparaît comme une fonction d'un projet plus englobant²⁸¹. L'expression « éducation émotionnelle » caractérise une composante essentielle du façonnage d'une structure de personnalité « adaptée à la vie » (*livsanpassad*), que la *skolberedning* recherche. Sa définition puise largement au jargon de la psychothérapie; elle s'étend de l'« engagement affectif » à la « joie pour la réussite »²⁸². Cette présentation analytique est au service de

²⁷⁹ *I äldre tider kunde denna miljöpåverkan byggas på ett fast, av alla erkänt normsystem. Livsåskådningen var enhetlig och reglerna för handlingslivet entydiga. Fostran för livet kunde och måste ske genom inpräntandet uppifrån av normer och regler. I dag är vårt folk splittrat i fråga om livsåskådning, och urgamla normsystem har råkat i upplösning. Uppfostringsarbetet har därigenom försvårats. Alltjämt måste de unga göras förtrogna med normer och regler, men man kan inte längre nöja sig med satsernas inprägling och med en disciplin som inskräper vikten av deras efterlevnad. I stället måste den uppväxande genom de egna erfarenheterna och genom insikt i samlevnadens problem så småningom förhjälpas till en självständig syn på sina uppgifter som individ och samhällsvarelse [...]*

Ibid., p. 151.

²⁸⁰ *Intellektets skolning; Emotionella utvecklingen; Estetisk fostran; Viljelivets utveckling; Arbetsfostran; Fostran för fritiden; Hälsofostran; Fostran för familjelivet.*
Ibid., pp. 151-166.

²⁸¹ Lorsque le texte en proclame la nécessité, en affirmant que le développement des capacités intellectuelles de l'individu demeure une fonction incontournable de l'école, il ajoute qu'elle favorise l'éducation du jeune à l'autonomie (...*till självständighet. Ibid.*, p. 151).

²⁸² *Känslomässiga engagemanget; glädje över framsteg. Ibid.*, p. 153.

l'affirmation péremptoire de la légitimité pour l'école d'élargir la sphère de pertinence de son discours, par la construction de nouveaux enjeux éducatifs²⁸³. La rencontre avec des sujets engageants, en prise avec l'expérience des élèves, est la matière première indispensable pour les aider à bâtir, à travers l'expérience de la vie scolaire, « un point de vue sur la société et un point de vue sur la vie »²⁸⁴. Objectifs psychoaffectifs et initiation aux valeurs tendent, dans ce cas également, à se confondre. La réitération de finalités qui touchent à la dimension de *service* propre à l'institution – donc, qui l'assignent à un *résultat* (susciter un goût, une morale, un comportement...) sert d'occasion pour recentrer la responsabilité de l'enseignant autour de quelques axes essentiels (notamment, l'opposition entre les sphères de l'autodétermination et de la discipline sociale), en ancrant ces principes au niveau des recommandations pratiques. Il s'agit de codifier les responsabilités de l'école dans la propagation d'un style de vie, dans un langage accessible aux acteurs professionnels : la langue de la psychologie appliquée. Le même télescopage se réalise dans les cinq pages consacrées à l'entraînement à une vision correcte des loisirs; tâche justifiée, comme dans le rapport de la *skolkommission*, par la nouvelle organisation du temps individuel que la société industrielle présuppose, en réduisant la charge horaire de travail²⁸⁵. L'école devra donc faire en sorte que les jeunes puissent donner à leur temps libre « un contenu formatif et de bonne qualité »²⁸⁶. Les loisirs pourront notamment faciliter l'appropriation des formes et des valeurs de la citoyenneté; l'école, pour sa part, doit leur offrir la chance de prendre une part active dans la vie associative²⁸⁷. Un tel effort est donc, lui aussi, au service de l'éducation « sociale ». Dans l'éducation « à l'hygiène » convergent la responsabilité de l'école par rapport à la formation de la personnalité, et ses soucis sociaux. Le rôle de l'école dans le

²⁸³ C'est parce que l'institution, par son action, est censée « enrichir la vie intérieure des élèves » (*Berika elevernas känsloliv. Ibid.*) qu'elle devra s'en donner les moyens à travers un choix thématique plus ciblé, ancré dans l'actualité. Parmi ces nouveaux sujets le rapport évoque « la communauté des peuples à l'ère atomique » ou le « rôle de l'individu dans le développement social » (*folkens gemenskap i atomåldern; den enskildes roll i samhällsutvecklingen. Ibid.*, p. 153).

²⁸⁴ *En samhällsåskådning och en livsåskådning. Ibid.*

²⁸⁵ *Fostran för fritiden. Ibid.*, pp. 158-162.

²⁸⁶ *...ge denna fritid ett utvecklande och värdefullt innehåll. Ibid.*, p. 158.

²⁸⁷ La *skolberedning* se montre attachée à l'image de la Suède comme pays de « mouvements populaires » et de cercles d'étude. « La vie associative, qui se fonde sur la communion idéologique entre les membres d'une association et sur la volonté de réaliser quelque chose au service de l'idéologie commune, occupe une place de premier ordre parmi les activités de loisirs dans la société adulte. *L'école devrait éduquer à l'engagement dans cette direction [...]* Les associations, qui s'occupent de politique ou de conceptions de la vie, devraient faire l'objet de l'attention positive de l'école » (*Till de viktigaste fritidssysselsättningarna i vuxensamhället hör det föreningsliv som grundar sig på ideologisk gemenskap mellan föreningsmedlemmarna och vilja att utträta något i den gemensamma ideologins tjänst. Skolan bör fostra till aktivitet och engagemang i detta avseende [...]* *Föreningar, som på demokratiens grund sysslar med politik eller livsåskådningsfrågor, bör vara föremål för skolans positiva intresse. sou 1961:30, op. cit.*, p. 162).

développement psychique des jeunes est interprété dans une acception extensive, voire utopique :

Le but de l'activité de l'école dans le domaine de l'*hygiène mentale* consiste en l'adaptation harmonieuse des élèves au monde extérieur, à la famille, à leur classe et à l'enseignant [...] ²⁸⁸

L'éthique de la conformité, qui s'exprime tour à tour, dans l'évocation des différentes *éducations*, dans des termes médicaux, esthétiques ou moraux, s'y articule de façon évidente : la réussite personnelle de l'individu tient à son adaptation aux normes collectives. « Aider tout un chacun à trouver le mode de vie qui lui convient », mais aussi...

...susciter un groupe ayant un sentiment communautaire, contenir et réorienter judicieusement les réactions qui menacent la coopération avec les autres, encourager et développer les tendances sociales positives présentes dans chacun : voilà, en synthèse, en quoi consiste l'activité d'hygiène mentale de l'école ²⁸⁹.

La solidarité entre élargissement des finalités de l'école et revendication d'une suprématie morale ressort tout particulièrement du développement de certaines rubriques. La référence à une « éducation à la vie de famille », par exemple, ne contredit pas, d'après la *skolberedning*, la posture individualiste ou le respect pour différentes visions du monde. La question, par ailleurs, n'est pas abordée à partir de besoins subjectifs, ou du statut de la sphère privée : c'est la mission sociale de l'école qui justifie la nécessité d'éduquer les jeunes à envisager « correctement » la vie de famille. Il s'agira donc de focaliser l'enseignement sur les problèmes économiques, moraux, hygiéniques et psychologiques du ménage : cette préparation à la vie privée, ou le côté pratique est mis au premier plan, doit mobiliser l'ensemble des disciplines, du « christianisme » à la « biologie ».

Globalement, la dimension psychosociale de l'enseignement occupe dix-sept pages de la section du rapport consacrée aux finalités; les six pages suivantes ²⁹⁰ évoquent les tâches touchant à l'acquisition d'un savoir. Intégrée dans le chapitre touchant à la formation de la personnalité, cette section s'organise d'après les mêmes critères que la partie précédente : la présentation des connaissances de base, ainsi que des formes de transmission qui devront les véhiculer, est finalisée à un résultat psychocognitif bien précis, ce qui rend en grande partie

²⁸⁸ *Målet för skolans mentalhygieniska strävan kan sägas utgöra elevernas harmoniska anpassning till omvärlden, till familjen, till skolklassen, där de placeras, och till läraren [...]*
Ibid.

²⁸⁹ *Att beakta vars och ens egenart och hjälpa den enskilde att finna sin egen livsform, men ändå skapa en grupp med gemenskapskänsla, att varsamt dämpa eller avleda de reaktioner som är till hinder i umgänget med andra, att uppmuntra och utveckla de positiva sociala sidorna hos var och en – så kan i korthet skolans mentalhygieniska mål sammanfattas.*
Ibid., p. 163.

²⁹⁰ La section consacrée aux « connaissances et capacités générales de base » (*Allmänt grundläggande kunskaper och färdigheter. Ibid.*, p. 166).

académique la distinction entre connaissances et « compétences »²⁹¹. Après avoir évoqué la nécessité d'investir davantage d'efforts sur le développement des aptitudes de base (lecture, écriture, et calcul) le rapport introduit un regroupement de disciplines qui souligne, encore une fois, la responsabilité sociale de l'enseignement. Tout enseignement théorique qui ne relève pas de l'acquisition de compétences formelles se trouve ainsi relégué dans la section consacrée à l'« orientation sur la réalité environnante et sur le passé »²⁹². En s'appropriant un concept introduit dans la discussion de principe de la *skolkommission*, la *skolberedning* en fait une notion structurante, que la proposition de révision des programmes de l'école obligatoire va formaliser : à savoir, l'intégration des matières de culture générale en deux grands blocs fonctionnels, les disciplines d'« orientation naturelle » et d'« orientation sociale »²⁹³. Ce regroupement a pour effet de faire ressortir l'inspiration commune qui dirige l'organisation des matières, tout en marquant nettement la séparation de la référence à une tradition académique : le contenu des enseignements d'orientation a pour référent *incarné* la vie dans une société démocratique ou, plus diffusément, une nécessité « commune à tout être humain »²⁹⁴. D'après la formulation de la *skolberedning*, le groupe de matières d'orientation sociale comprend l'histoire, la géographie, la *hembygds-kunskap*²⁹⁵ et l'« éducation sociale » (*samhällskunskap*)²⁹⁶. L'assimilation de l'enseignement à une « orientation », c'est-à-dire une aide à la socialisation des élèves et à leur compréhension du monde environnant, trouve encore une fois sa justification dans une représentation objective de la réalité : notamment, la « désorientation » que la complexité de la vie moderne engendre²⁹⁷.

Dans les disciplines dites d'orientation, l'enseignement aura vocation à se référer à la situation et aux problèmes que les élèves vivent dans l'immédiat. L'ouverture à la reconstruction subjective du sens est une caractéristique spécifique de ce domaine de

²⁹¹ La présentation débute ainsi avec l'énumération des compétences indispensables à la rencontre avec différentes « situations de vie », *livssituationer*.

²⁹² *Orientering i den omgivande verkligheten och i det förflutna*. SOU 1961:30, *op. cit.*, pp. 171-178.

²⁹³ *Samhällsorienterande ämnen. Naturorienterande ämne*. *Ibid.*, pp. 177-178.

²⁹⁴ *I det demokratiska samhället. Synfält ...som var och en kan anses vara i behov av*. *Ibid.*, p. 172.

²⁹⁵ « Étude du terroir » ou du « milieu proche » (*hembygd* = village natal). Cf. l'allemand *Heimatkunde* et *infra*, annexe 1 a), glossaire.

²⁹⁶ Cette discipline (qui propose, en tant que sujets spécifiques, de nombreux thèmes transversaux soulignés dans la discussion générale) se propose d'« offrir aux jeunes une représentation des résultats de la coopération sociale et de son importance pour l'individu et la société » (*Dess allmänna och huvudsakliga uppgift är att ge de unga en uppfattning om resultaten av social samverkan och den betydelse denna har för både den enskilde och samhället*. SOU 1961:30, *op. cit.*, p. 177).

²⁹⁷ L'objectif est de faire en sorte que les élèves se sentent, dans le monde qu'ils habitent, « comme chez eux » (*hemmastadda*. *Ibid.*, p. 172).

l'enseignement. Après avoir rappelé les disciplines qui le composent, l'exposé insiste sur la fonction générale qu'elles doivent assurer, en laissant la spécificité de leur objet sur le fond. Dans le cas de l'orientation sociale, cet élément unifiant provient en premier lieu de l'initiation aux valeurs démocratiques de tolérance. L'absence de références à un corpus historiquement légitime est cohérente avec l'idée selon laquelle la vocation de ce groupe de discipline est de fournir une base cognitive, et des occasions concrètes, pour fonder un sentiment de participation à la communauté *universelle*. Se former à la *suédicté* (notion que l'enquête délaisse complètement) signifie à présent assimiler les objectifs vers lesquels la communauté nationale s'oriente (*syftar till*)²⁹⁸. À l'orientation sociale et à l'orientation naturelle s'ajoute finalement une « orientation sur les conceptions de la vie »²⁹⁹. Cette catégorie, abordée avec moins de détails, permet d'intégrer l'enseignement religieux³⁰⁰ aux finalités transversales des enseignements d'« orientation » – notamment, le développement du sentiment de « responsabilité » (*ansvar*) – tout en préservant son statut distinct³⁰¹.

La longue discussion sur le caractère et la vocation d'un enseignement d'orientation est censée contraster avec la référence, plus critique, à la mission de transmission d'une culture générale (*bildning*)³⁰². En introduisant, après la description des orientations, l'objectif d'une *bildning* « ajustée à l'époque »³⁰³, l'enquête prend d'emblée ses distances de toute lecture conventionnelle : la *bildning* qui occupera l'école de base ne se confond en rien avec l'idéal culturel statique et, surtout, antidémocratique (*exklusivt*) des formes scolaires précédentes. Défini par opposition avec cet idéal, le modèle positif de culture générale que l'enquête préconise est essentiellement lié au besoin individuel et à l'utilité collective, présentés encore une fois comme un objectif convergent et immédiatement maîtrisable. Contrairement à la section consacrée aux « orientations », sa description ne mobilise aucune référence à des domaines précis du programme scolaire – ce qui se reflète dans le recours parcimonieux au

²⁹⁸ L'exemple retenu par le rapport – l'éducation à un sentiment de respect vis-à-vis de toute altérité – contribue à confirmer, par défaut, l'unité idéale et historique de la communauté nationale : « ...l'enseignement devra contribuer à susciter, sur la base d'une connaissance factuelle, un sentiment de compréhension et de tolérance vis-à-vis de personnes ayant une autre couleur de peau, parlant une autre langue, professant une autre religion... » (*Undervisning bör vidare bidra till att skapa på faktisk kunskap grundad förståelse, tolerans och respekt för människor med en annan hudfärg, annat språk, annan tro... Ibid.*, p. 177).

²⁹⁹ *Orientering i livsåskådningsfrågor. Ibid.*, p. 175.

³⁰⁰ Matière encore désignée comme « christianisme » (*kristendoms kunskap*) au moment de la préparation de cette réforme (cf. *infra*, chapitre III, pp. 402-404).

³⁰¹ Par ailleurs, ces finalités d'ordre éthique et existentiel intéresseront également d'autres disciplines, du suédois à la *samhällskunskap*.

³⁰² Cf. *infra*, annexe 1 a), glossaire.

³⁰³ *Det nutida allmänbildningsmålet. SOU 1961:30, op.cit.*, p. 181.

terme *bildning* dans le vocabulaire des *läroplaner*.

La place étendue attribuée à l'énoncé des missions communes à chacun des blocs d'orientation (assortie d'une discussion très approfondie des méthodes de travail, des horaires, du système de notation) est d'autant plus remarquable qu'elle rèle dans un appendice – le rapport consacré au futur *läroplan* – l'exposé exhaustif de l'objet de chaque discipline. Même à défaut d'une discussion spécifique sur la didactique des matières³⁰⁴, la focalisation sur la révision des catégories fondatrices, sur les nouvelles appellations des disciplines et sur la réorganisation thématique des matières d'enseignement, codifie l'approche *fonctionnelle* de la didactique, que l'appareil public d'expertise vient de consacrer. Évoqués en creux, pour en dénoncer la surabondance ou la distance par rapport au monde social, les contenus pédagogiques devront négocier leur légitimité à partir d'un horizon de nécessités individuelles urgentes, reconnaissables et universelles.

6. ENTRE UTILITÉ ET TRANSMISSION : À PROPOS DU « NOUVEAU RÔLE » DE L'ÉCOLE

En dépit de l'étendue de la phase historique qu'ils recouvrent – en gros, de 1940 à 1960 – et de l'hétérogénéité des domaines sur lesquels ils interviennent, les travaux que nous venons d'examiner participent d'un dessein cohérent; ce qui a semblé m'autoriser à les envisager globalement. À travers une discussion étayée par la référence à la science et par la consultation des acteurs concernés, ils posent le fondement idéologique de la transformation la plus profonde que le système éducatif suédois ait connue, de 1842 à nos jours. Au terme du parcours, la *medborgarskola* – conceptualisée durant les vingt années précédentes dans les sphères de la théorie pédagogique et de l'ingénierie sociale – se trouvera déplacée du terrain de l'idéal à celui de l'expérience concrète : l'identité d'une institution. Comme dans d'autres théâtres de la modernisation sociale – campagnes hygiénistes, politique de la famille, organisation de l'habitat... – la spécificité du cas suédois se situe dans la linéarité du parcours qui relie une vision utopique à l'établissement de codes et de routines qui s'imposent à tout individu, dans son existence ordinaire. Dans le cas de l'école, le processus aboutit à la socialisation de pans entiers d'un savoir informel, ramené au statut d'objectifs éducatifs, voire de *disciplines* à part entière : de l'apprentissage des arts ménagers à la sexualité, de l'approche de l'actualité sociale à celle des problèmes relationnels propres à l'adolescence³⁰⁵. À partir de

³⁰⁴ Dont le choix et la dotation horaire ne connaissent qu'une évolution modérée par rapport à l'organisation de la *folkskola* et de la *realskola*. Cf. *infra*, annexe IV.

³⁰⁵ La discipline *hemkunskap*, préconisée par la *skolkommision*, entre dans les programmes dans la phase d'expérimentation de la *grundskola*. Sur la création de la discipline civique *samhällskunskap*, au détriment de l'enseignement de l'histoire, le lecteur se reportera à l'exposé du chapitre suivant.

ce moment, l'expression *den svenska skolan* condensera la référence à un projet politique, à une collectivité, à une méthode et à une institution identifiée.

Je retiendrai alors, pour commencer, que la métamorphose du statut de l'action éducative, invoquée dans tous les documents que je viens d'analyser, ne s'arrête pas au niveau des déclarations. Avec l'adoption, simultanément au lancement de la *grundskola*, de la première « loi fondamentale sur l'école » (*skollag*)³⁰⁶, la solidarité de l'État avec un ethos éducatif démocratique se trouve gravée dans le droit. Le règlement d'application (*skolstadga*) traduit dans un langage normatif le projet individualiste échafaudé tout au long de 15 années d'enquêtes :

Le travail au sein de la *grundskola* sera ajusté à l'âge et à la situation particulière de chaque élève. L'activité scolaire tendra à susciter un sentiment de solidarité (*samhörighet*) entre les élèves et l'enseignant. Les élèves seront incités à rechercher ensemble la solution à des tâches adéquates. Par son esprit et par son environnement, l'école éduquera les élèves à la confiance en soi et à l'indépendance de jugement³⁰⁷...

La *skolstadga*, ainsi que le *läroplan* adopté dans la même année par le *Riksdag* (et qui deviendra le prototype du document directeur pour d'autres formes d'enseignement) déclinent ces intentions en un catalogue de prescriptions. La révision des instructions relatives à l'attribution de devoirs ou au maintien de la discipline relèvent des innovations les plus remarquées. Depuis ce moment, le dessein méta-éducatif de la réforme commandera non seulement l'organisation de la didactique, mais aussi les relations entre chefs d'établissement et personnel, les enjeux de la formation continue, la teneur des débats engagés dans la presse ou dans le champ politique. Une liste d'enjeux qui avaient longtemps occupé les débats de spécialistes – responsabilité sociale de l'éducation, ouverture sur le temps présent, limites de l'autonomie de l'élève... – devient le principe ordonnateur d'une doctrine pratique : un code de conduite.

Une éthique de la critique de l'héritage culturel, participe de ces enjeux sous-jacents, qui ponctuent le raisonnement des enquêtes; cette exigence, cependant, tire sa force du principe transcendant autour duquel la nouvelle mission de l'école s'organise. Dans l'argumentaire développé dans les rapports des *SOU*, et qui aboutit à la demande d'une réforme globale de l'appareil éducatif d'État, une structure *généalogique* de la démonstration revient de manière récurrente. L'urgence de l'action publique s'appuie, dans tous les travaux examinés, sur le

³⁰⁶ SFS 1962:319.

³⁰⁷ *Arbetet i grundskolan skall anpassas efter elevernas ålder samt varje elevs egna förutsättningar. I arbetet bör främjas känslan av samhörighet mellan elever och lärare. Eleverna böra uppmunstras att söka gemensamt lösa lämpliga uppgifter. Skolan bör genom sin anda och miljö fostra eleverna till självvillit och självständigt omdöme.* SFS 1962:439, titre 5, par. 1.

constat de la détérioration des liens sociaux traditionnels, ou de leur métamorphose sous la poussée de l'organisation industrielle de la production. La réforme de l'éducation est dès lors invoquée dans la perspective d'une *réorientation* rationnelle des appareils de socialisation vers des impératifs évidents : une convergence et une concentration des messages d'intérêt public³⁰⁸. Préparer le citoyen de demain à ses nouvelles tâches (plus ambitieusement, faire en sorte qu'il y adhère « spontanément ») est une exigence qui ne demande pas de justification. Dans une perspective d'efficacité globale, l'*inéductibilité* de la participation de l'école à ce travail, et donc de la reconsidération de ses hiérarchies internes et de son discours, mobilise un effort démonstratif plus important que toute analyse d'ordre pédagogique. L'articulation entre ce principe de cohérence normative, par lequel la qualité du travail scolaire se mesure par sa correspondance à des impératifs d'adaptation sociale, et la mobilisation simultanée – à l'encontre de l'autorité symbolique des éducateurs – de contraintes jamais formalisées jusqu'à cette phase (respect de la volonté de l'élève, démocratie au sein de la classe, objectivité des contenus d'enseignement...), constitue la matrice d'une tension interne qui s'exprimera tout au long du processus couvert par cette thèse. A partir, notamment, du rapport de la *skolkommission*, le statut *émancipateur* du nouveau régime éducatif³⁰⁹ constitue la rupture qui est proclamée avec le plus de vigueur. La réforme de l'école est assignée, de manière péremptoire, au tournant planétaire marqué par le triomphe de la démocratie sur le totalitarisme. Sur un autre plan, cependant, la nouvelle hiérarchie de finalités relève par la force des choses d'une déclaration d'intention et d'un postulat : en s'appropriant la représentation de l'exigence d'orientation dans le monde, l'école affirme répondre à des *besoins* qu'elle contribue elle-même à articuler³¹⁰; en construisant l'*autonomie* de ses destinataires en tant que qualité substantielle, calquée sur une idéologie ambiante, elle garde la prérogative d'en moduler la définition et l'équilibre relatif³¹¹. C'est pourquoi, comme nous l'avons constaté, l'éloge de l'autonomie devient, dans la tradition idéologique du

³⁰⁸ Opération qui reflète, plus concrètement, un échange concret entre réflexion pédagogique, discours politique et idéologie de la conscientisation des masses. Cf. *supra*, sections 1.2 et 1.4.

³⁰⁹ Donc, sa référence à une aspiration innée, chez tout être humain, à l'autonomie et à la critique. « “Comment le sait-on ?” est une question qui devrait revenir constamment » (« *Hur vet man det?* » *bör vara en ständigt återkommande frågeställning*, SOU 1948:27, *op. cit.*, p. 26).

³¹⁰ La subordination de l'impératif d'adaptation sociale à l'autodétermination de l'apprenant tend, implicitement, à accroître son autorité, car elle lui permet de rattacher la légitimation scientifique de ses méthodes, inspirée par la psychologie, à une valeur de référence de la société globale; dans aucune sphère de la socialisation publique, le besoin de reconnaissance de l'individu ne bénéficiera d'une reconnaissance aussi catégorique qu'à l'école.

³¹¹ Le statut de l'autonomie dans le système réformé exprime donc, tout à la fois, l'unicité de la mission de l'institution, et la source externe dont elle tire désormais ses finalités : c'est la société *moderne* qui exige, pour bien fonctionner, une activité coordonnée de promotion de l'individualisme.

Fonctionnalisme, un prétexte pour en tracer les limites, pour déplorer le lien entre libération des mœurs et corruption de l'instinct social de l'être humain. Durant la décennie cruciale qui sépare l'élaboration théorique de la réforme de sa réalisation, le raisonnement développé dans les *utredningar*, examinées dans le par. 4, contribue à atténuer la tension intellectuelle entre la dénonciation d'un vide normatif et la revendication de la *nécessité* de la norme. Par leur réflexion, les enquêtes des années 50 répondent à la montée en puissance du thème émancipateur par la construction d'une « urgence » compensatrice – la tutelle de l'individu face à une propagande hostile. Au nom de cette urgence, l'action de conditionnement pourra se justifier par sa cohérence idéologique avec la vocation individualiste du système : elle en semblera même une condition. L'autonomie sera donc définie non seulement comme une qualité de caractère qu'il faut développer dans l'abstrait, mais comme une nécessité sociale qui impose de canaliser le discours de l'école vers des sphères dans lesquelles l'individu peut être exposé à la pression du sens commun ou d'idéologies déviantes : la politique ou l'éducation du goût (*skolutredning*), la vie associative et politique, la vie familiale (*skolkommission, skolberedning*).

L'ambiguïté inhérente à une telle solution permet de rendre compte de quelques contradictions apparentes, que j'ai soulignées : si d'une part l'école de l'autonomie se qualifie comme une école de la libération de la parole et du rejet de tout dogmatisme, elle présuppose, comme je l'ai relevé ci-dessus, une action susceptible d'immuniser l'individu *contre* le dogmatisme par un usage thérapeutique du savoir qu'elle répand au sujet du monde social. Telle qu'elle est représentée dans les enquêtes que nous venons d'examiner, l'école est censée remédier au décalage entre les responsabilités inédites qui guettent le citoyen « démocratique » de notre époque et le caractère retardataire de la transmission spontanée d'habitudes et codes de comportement. En même temps, ce qui peut sembler paradoxal, les rapports ne cessent d'avancer que c'est justement la démobilisation de ces structures de socialisation, sous la pression de l'individualisme, qui impose à la société de lui offrir une relève. Quand l'école est installée dans ce rôle, le réconfort qui dérive de la participation à ses rites est *a priori* un impératif plus important que la reconnaissance du libre arbitre. Ce que montre bien l'argument par lequel la *skolkommission* défend la préservation d'un élément ouvertement normatif de l'enseignement : la participation obligatoire à la prière d'ouverture des classes.

Le problème ne peut pas se résoudre en rendant facultative la participation à la prière [...] Ce type de liberté se traduirait facilement en une contrainte pour l'élève, celui-ci ne souhaitant pas normalement se démarquer de ses camarades. La liberté de choix

impliquerait en outre l'émergence de formes d'influence émotionnelle et de propagande, dans un sens ou dans l'autre, ce qui exposerait les élèves à des tensions psychologiques³¹²...

La légitimité retrouvée des institutions éducatives reposera, finalement, sur la double exigence d'accélérer, par une « orientation » désintéressée, l'évolution du groupe d'élèves en une communauté d'individus responsables, et de suppléer au relâchement des liens et des relations traditionnels en développant chez ces individus des liens de solidarité, à l'échelle du groupe de pairs, de la communauté éducative et de la nation. Un résultat automatique de l'inscription de l'école dans cette logique (par laquelle son autorité dérive à la fois du discrédit des sources traditionnelles d'autorité et de l'exigence d'arracher l'élève à sa condition d'anomie et de vulnérabilité) est la longue liste de « nécessités » objectives d'une bonne formation civique, que ses agents sont sommés de prendre en compte.

L'apparition de ce catalogue, avec des ajustements mineurs, dans les analyses de la *skolutredning*, de la *skolkommission* et dans la proposition *Grundskolan* de 1961, n'est pas fortuite. Par cette nouvelle présentation des missions de l'école, la référence à la psychologie connaît une requalification, largement consensuelle. Ses catégories ne doivent plus contribuer (comme il en avait été question en 1940) à *rendre compte* de la réussite ou de l'échec scolaires, ou à fixer la manière idéale dont la relation éducative doit se structurer pour assurer le résultat souhaité; elles doivent déterminer *ce que c'est* qu'un individu adapté, en explicitant la fonction de support qui incombe à l'école – ainsi que la nécessité, à l'échelle de la société globale, de pallier la confusion existentielle d'une génération. Installer la mission du système sur un tissu d'exigences incontournables de ses destinataires, dans un monde qui impose un effort incessant d'explication et de domestication, implique pour l'institution le droit/devoir de faire en sorte que ses contenus découlent d'une liste de finalités claire et cohérente. Face au poids de l'exigence d'objectivation, il y a lieu de relativiser l'importance de l'évolution de priorités qui caractérise la genèse du premier *läroplan*. Certes, en comparaison avec le rôle que la *skolutredning* et la *skolkommission* accordent aux diktats de l'intérêt national, la réflexion de la *skolberedning* se tourne plus résolument vers la conscience individuelle et son autonomie. Cependant, ce glissement d'accent concerne davantage le niveau littéral du discours que son impact sur les pratiques éducatives. Il n'entame en rien l'impératif qui incite à la normalisation des contenus, et qui stipule que rien ne saurait être enseigné *sans une*

³¹² ...att problemet inte kan lösas genom att morgonandakten görs frivillig [...] Men en frivillighet av detta slag skulle för barnen ofta kännas som ett tvång : de vill inte gärna avvika från kamraterna. Frivilligheten skulle också kunna medföra, att känslomässig agitation och påverkan i den ena eller den andra riktningen vinner insteg bland eleverna och utsätter dem [...] för psykiska påfrestningar...

SOU 1948:27, *op. cit.*, p. 176.

finalité évidente. La dérivation utilitaire des contenus est anticipée dans les longs exposés que les trois enquêtes consacrent à l'inactualité du corpus scolaire, et à l'exigence de concentrer l'effort sur les connaissances « que l'on utilise le plus fréquemment, dans la vie pratique »³¹³. Au-delà des rappels que les trois rapports contiennent à la nécessité d'interpréter la vocation « pratique » de l'éducation en dirigeant l'exposé de chaque discipline vers un domaine bien précis de la formation de la personnalité, la *skolberedning* insiste sur le fait que la prédication de l'école doit être assujettie à une approche *globale*. Lorsque la relation entre les contenus didactiques et des finalités civiques générales ne ressort pas immédiatement, l'enseignant sera tenu de l'explicitier. D'autres arrangements organisationnels, contenus dans le premier *läroplan* – de l'abandon de l'enseignement par classes, au renforcement des sujets transversaux, à l'adaptation des bâtiments scolaires en vue d'initiatives destinées à toute la communauté scolaire – font de cette exigence une condition objective de l'activité scolaire. Un autre indice de l'objectivation de cette vocation méta-cognitive réside dans la présentation des programmes des cours par le premier *läroplan*. En tête de celui-ci se trouve un énoncé de *finalités (mål)* – donc, un horizon de référence externe à l'histoire de la discipline. Les finalités spécifiques à chaque matière précèdent, en outre, l'énoncé des contenus d'enseignement pour chaque *stadium* et pour chaque année. À ce niveau, le modèle retenu par la *skolberedning* reflète bien la tendance vers une sélection implicite des messages qui s'organisent autour d'une discipline. La formulation analytique de l'objectif d'une matière est suivie de recommandations générales (*riktlinjer*), et d'un énoncé très synthétique des axes thématiques autour duquel l'enseignement devra se concentrer, année par année (*huvudmoment*). L'énoncé détaillé des contenus de cours (*studieplaner*), en revanche, est renvoyé à un document séparé, ce qui atteste sa nature mobile et subordonnée par rapport à l'horizon axiologique du *läroplan*. Sous le titre « la mission du *läroplan* » le rapport final de la *skolutredning* se livre une discussion sur la nouvelle disposition des prescriptions pédagogiques, qui seront consignées dans le document SOU 1962:31³¹⁴. D'entrée de jeu, le texte rappelle que le *läroplan* se situe du point de vue de l'élève plutôt que d'un objet cognitif : loin d'aborder des « faits », il codifiera l'« expérience » (*erfarenhet*) que l'élève doit

³¹³ ...*kunskaper, som man oftast har användning för i det praktiska livet. Ibid.*, p. 147. Le même concept est inhérent à la discussion que la *skolkommision* consacre à l'enseignement du lycée. En refusant d'accorder à la formation classique le label de culture *générale (allmän bildning)*, le comité insiste sur le fait que toute base culturelle utile à l'exercice de la citoyenneté doit être dispensée dans le cadre de l'enseignement obligatoire unifié. Aucune forme supérieure d'école ne pourra donc prétendre dispenser autre chose qu'une formation spécialisée.

³¹⁴ *Läroplanens uppgift*. SOU 1961:30, *op. cit.*, pp. 187-194.

en faire³¹⁵; par conséquent, l'organisation de ces expériences par disciplines n'est pas une nécessité absolue, mais une convention que la délégation entend vouloir modérer par la référence constante à des domaines de savoir communs (*samlade*). Un exposé d'objectifs *ad hoc* va donc clarifier la manière dont chaque matière a sa place dans l'horizon moral défini par les « finalités » de l'école, alors que les recommandations rappelleront, au niveau des méthodes, le primat des intentions individualistes et socialisatrices. La structure de présentation proposée projettera dans un espace implicitement régi par les hiérarchies de la culture académique, la référence à la vision *pratique* consacrée dans l'enquête et à son vocabulaire. Ces intentions pénètrent dans l'organisation concrète du travail de l'enseignant; en descendant de l'idéal à la réalité, elles ouvrent, à l'intérieur même d'un exposé des contenus, un front polémique contre des pratiques plus conventionnelles. Dans le cas de l'enseignement du suédois, par exemple, le *mål* stipule que la langue doit être considérée comme « la condition pour créer un sentiment de communauté et de coopération entre les hommes »³¹⁶. C'est l'occasion de réaffirmer le divorce d'une approche hiérarchisante et érudite de la matière, tout en ramenant sa compréhension à la dialectique structurante liberté individuelle/contrainte sociale : si l'étude de la langue maternelle³¹⁷ est nécessaire à assurer les bases de la « communauté » (*gemenskap*), elle a pour justification pratique celle de satisfaire « aux exigences de la vie quotidienne »³¹⁸.

À côté de l'infléchissement des hiérarchies spécifiques de la discipline, une logique individualiste de l'apprentissage trouve une caution à travers l'organisation des *finalités* : le droit à l'épanouissement de sa personnalité, par exemple, devra désormais trouver sa place dans chaque programme de cours. En devant argumenter en faveur d'un tel changement de paradigme, la forme déclarative du programme se plie souvent vers une structure plus démonstrative, recherchant l'adhésion de son lecteur. Souvent, dans le but de sensibiliser l'enseignant au respect d'une vision d'ensemble, le document fait appel à des aspects extérieurs au contenu technique de la discipline³¹⁹. Les mêmes impératifs exemplaires

³¹⁵ *Ibid.*, p. 187.

³¹⁶ *En förutsättning för gemenskap och samverkan människor emellan*. SOU 1961:31, *op. cit.*, p. 20.

³¹⁷ La notion de *modersmål* est abandonnée, dans ce contexte, à cette occasion par le plus neutre *svenska*.

³¹⁸ *Det dagliga livets krav*. SOU 1961:31, *op. cit.*, pp. 20-21. La section consacrée aux *riktlinjer* détaille ensuite les implications pédagogiques de cette approche : l'intégration d'une optique démocratique dans l'enseignement du suédois implique, par exemple, que les critères de respect des règles de grammaire (*Kraven på skriftspråklig korrekthet*. *Ibid.*, p. 23), notamment dans la langue écrite, doivent être adaptés au contexte.

³¹⁹ Il rappelle ainsi l'importance de développer, à travers l'enseignement du suédois, les fonctions « auditives et visuelles », compte tenu de l'importance de cultiver, chez les élèves accédant au marché des loisirs, « des goûts de qualité » (*goda lyssnar- och åskådningar*. *Ibid.*, p. 21).

trouvent une traduction plus technique – à travers la section *huvudmoment* – sous la forme de l'énoncé abstrait d'*aktivités*³²⁰, glissées parmi les habiletés fondamentales associées à la discipline. En revanche, l'énumération concrète de sujets d'étude (à commencer par la référence à des œuvres ou à des auteurs) est remise aux *studieplaner*; la composante historique et *qualitative* de la matière quitte ainsi le cadre normatif du *läroplan*³²¹. Le caractère instrumental des contenus est encore attesté par le *crescendo* avec lequel les rapports invitent les acteurs de l'école à intégrer la capacité de soumettre son mode de fonctionnement à la critique constante de ses appareils de tutelle³²². En refondant l'école sur une liste d'exigences dont elles détiennent la recette, ces appareils ont créé le langage qui les a rendus incontournables. À l'opposé, l'inertie intellectuelle de ses propres agents, le savoir-faire qu'ils détiennent, est requalifié comme un obstacle potentiel. L'attention prioritaire au bien-être et à l'épanouissement de l'individu, agit ainsi comme un passe-partout moral, une revendication de « bonnes intentions » qui demande, en contrepartie une flexibilité absolue des structures de l'école, en tant qu'institution historiquement déterminée.

Au fil des longs passages polémiques, qui constituent au sens propre du terme le volet *poiétique* – soit, instaurateur – des documents réformateurs, une école virtuelle est construite en tant qu'interlocuteur fictif de l'action légitime de l'institution. Le rapprochement des différentes enquêtes nous confirmant que ce processus ne s'épuise pas dans le moment initial, subversif du processus. Dans l'anti-école dont l'école concrète est censée libérer (et se libérer), se concentrent à la fois les expériences des enseignants, la culture commune, une notion de légitimité à concurrencer. Avant même que la nouvelle école ne soit établie, les responsables de la réforme ont bien cerné la concurrence qui ne pouvait qu'opposer le conglomérat contradictoire de pratiques, normes et traditions que constitue l'héritage scolaire et la nouvelle conception finaliste de l'éducation, aspirant à une communication directe de valeurs sociales et de règles pour la vie en commun. De tels éléments vont apparaître comme des entraves à l'objectif supérieur d'instruire le citoyen à intervenir, avec satisfaction et profit, dans un monde en transformation rapide. L'école tend à refléter sans médiation ce monde mutant; elle est appelée par conséquent à faire preuve de la plus grande flexibilité. Un antagonisme décliné de multiples manières (formation intellectuelle et sociale, théorie et

³²⁰ Par exemple (*lågstadiet*) : « Lecture libre, en fonction du choix des élèves, dans la bibliothèque de classe ou dans la bibliothèque scolaire » (*Fri läsning efter elevernas val i klass och skolbibliotek. Ibid.*, p. 24).

³²¹ L'évolution des prescriptions relatives aux autres disciplines correspond aux traits que je viens d'évoquer. Cette transformation est examinée en détail dans le cas de l'enseignement de l'histoire dans le chapitre II.

³²² Cf. *supra*, citation reprise dans la note 276.

pratique, savoirs et compétences, tradition et progrès, autorité et spontanéité...) est alors durablement institué comme le champ de force par rapport auquel chaque acte éducatif est obligé de se situer. Le principe de légitimité de la nouvelle école consiste dans le postulat, maintes fois réitéré, selon lequel tout ce qui assure la soumission à l'ordre social, assure en même temps le respect de l'individu : tout hommage à la tradition culturelle se trouve de ce fait assigné à une sphère morale étrangère autant au principe communautaire qu'à l'horizon moral de l'individualisme. Le devoir de perméabilité du corpus éducatif à la volonté générale, énoncée dans le rapport de la *skolkommission*, s'impose à l'issue d'un processus laborieux : les vives réactions que l'enquête avait déclenchées, notamment dans les milieux professionnels³²³, contrastent avec le caractère consensuel des décisions de 1962. Entre les deux phases, la multiplication des contextes pratiques dans lesquels la subordination de l'éducatif à l'action sociale se matérialise à travers des enjeux et des *urgences* concrets, comme à l'époque de la guerre, concourt à l'affirmation d'un nouveau sens commun. Plus précisément, la naissance, entre 1948 et 1962, de nouvelles disciplines dépourvues d'une légitimité universitaire, où la question de la relation à un corpus autorisé ne se pose pas, s'avère une arme pour contourner le problème. Un processus plus difficile à cerner est la tendance à investir des contenus hérités (et les formes de leur transmission) de significations plus conformes à la philosophie inspiratrice de la réforme.

L'antagonisme entre la reproduction de connaissances et compétences et l'ambition de former des personnalités socialement conformes, est à plusieurs reprises l'objet d'une discussion explicite dans les documents auxquels je me suis référé. Le texte « Critique de la propagande et solidarité sociale » (1957) aborde le sujet dans ces termes :

Il convient de souligner que, dans les milieux pédagogiques, il y a des divergences sur la mesure dans laquelle l'école devrait contribuer à la formation de la personnalité. Certains pédagogues, dans notre secteur éducatif, jugent qu'en principe il faudrait attribuer à l'école le rôle de transmettre des connaissances, et que les moments formatifs (*fostrande*) devraient, pour ainsi dire, venir « par-dessus le marché ». D'autres estiment en revanche, en harmonie avec la *skolkommission*, que l'école doit contribuer activement au développement de la personnalité de ses élèves³²⁴.

Les auteurs tranchent la question dans les termes suivants : aucune contradiction ne subsiste

³²³ Cf. *supra*, pp. 137-138.

³²⁴ *Det förtjänar påpekas, att det på skolkåll ej råder enighet om i vilken utsträckning skolan skall medverka vid personlighetsfostran. Det finns pedagoger i vårt skolväsende, som hävdar att man i princip skall tillerkänna skolan rollen av kunskapsförmedlare och att de fostrande momenten så att säga mera skall komma på köpet. andra åter menar i likhet med skolkommissionen, att skolan aktivt skall medverka vid elevernas personlighetsdanning.*

Propagandakritik och samhällssolidaritet..., op. cit., p. 27.

entre les deux fonctions, du moment que les savoirs et les compétences que l'école doit transmettre sont celles nécessaires « à la vie de tout citoyen »; l'école, toutefois, doit habituer les élèves à *se servir* de ces connaissances³²⁵. En réalité, un tel cheminement logique ouvre le champ à une démarche rigoureusement instrumentale. Héritage culturel et « éducation sociale » ne sauraient jamais entrer en contradiction, à partir du moment où l'on décide de poser le premier élément en fonction du second. L'appel du comité « école et Défense » va clairement dans le sens d'une approche instrumentale de la didactique³²⁶. Le rapport de la *skolberedning* de 1961 tire les conséquences d'une vision qui relativise le statut de l'héritage culturel en le soumettant à un objectif. Le texte, comme on l'a déjà observé, propose un modèle d'école en constante mutation, tournée vers certains objectifs sociaux, soucieuse de ne pas être *retenue* par le poids du passé³²⁷. L'héritage culturel incarné dans les savoirs, proclame-t-on quelques lignes plus loin, « est le meilleur *instrument* dont l'enseignant dispose afin de réaliser les objectifs fixés pour l'enseignement »³²⁸. La légitimité des disciplines repose, en d'autres termes, sur une hiérarchie de valeurs qui leur est extrinsèque – bien que ces impératifs comprennent, d'après un raisonnement circulaire, le développement ultérieur de la culture elle-même. Conformément à ces principes, les nouveaux contenus disciplinaires ont été au centre de recherches empiriques – réalisées avec la collaboration de la *Lärarhögskola* de Stockholm et centrées principalement sur les compétences nécessaires sur le plan de la vie privée, des professions et de la citoyenneté. Si ces recherches ne touchent que marginalement l'objet des humanités, l'insistance sur les *nouvelles* nécessités que l'école obligatoire est appelée à satisfaire a comme conséquence naturelle une exigence de plasticité du corpus traditionnel par rapport à la mission politique du système³²⁹.

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ Les auteurs déplorent, entre autres, que le problème de « ce à quoi l'éducation et l'enseignement doivent concrètement viser » (*frågan om vad uppfostran och undervisning [...] konkret skall syfta till*) n'ait pas été débattu suffisamment en Suède. *Ibid.*

³²⁷ « L'enseignant [...] ne doit pas simplement transmettre l'héritage culturel, mais il doit aussi faire en sorte qu'il libère des énergies chez l'individu, et offrir les conditions pour que la culture elle-même se développe et s'enrichisse. Le choix des connaissances, des capacités, des coutumes et des attitudes, des usages et des traditions que l'école estime devoir transmettre, est donc important aux fins de l'impact global de l'activité de l'école. Ce choix semble toutefois devoir être orienté plus résolument vers l'avenir » (*Läraren har därvid inte endast att föra kulturarvet vidare, han måste också sträva efter att göra detta så att det utlöser skapande krafter hos individen och bidrar till att ge förutsättningar för ett berikande och vidareutvecklande av kulturen själv. Urvalet av de kunskaper och färdigheter, de vanor och attityder, de seder och traditioner som skolan avser att förmedla blir därför betydelsefullt för den samlade effekten av skolans verksamhet. Detta urval synes därför böra göras med en mera bestämd inriktning mot framtiden.* sou 1961:30, *op. cit.*, p. 149).

³²⁸ *Det är också det bästa instrument, som läraren har i sin hand för att uppnå de mål som uppställs för hans verksamhet i skolan.* *Ibid.*

³²⁹ Une notion bien symbolisée par l'architecture logique du futur *läroplan*, décrit comme la traduction de « la vision que la société a des missions de l'enseignement obligatoire » (*samhällets syn på den obligatoriska skolan.*

Des prescriptions spécifiques concernent les programmes des matières d'« orientation sociale » : un concept repris de la *skolkommission*, que le programme de 1962 transforme en un label global réunissant les disciplines à vocation humaniste. Dans le cadre de ce bloc, le programme recommande une présélection du matériel d'étude, privilégiant les connaissances aptes à « accroître la compréhension des relations humaines », et qui, plus généralement, trouvent leur utilité « dans la vie réelle »³³⁰. La transmission de l'héritage culturel devra se concentrer sur ses composantes « essentielles » (*väsentligaste*). C'est un idéal tourné vers l'explicitation, confiant dans la possibilité de mettre une hypothèque sur la perpétuation de l'expérience des générations passées, par le tri préventif de ses éléments les plus précieux. La formule qui apparaît en exergue de la nouvelle *skollag*, approuvée unanimement par le Parlement suédois et couronnant le processus réformateur, porte la trace évidente de la recherche d'une solution de compromis :

L'éducation des enfants et des jeunes assurée par la société a pour objectif *de transmettre aux élèves des connaissances et d'accroître leurs compétences*, ainsi que de *favoriser, en collaboration avec la famille, le développement des élèves en êtres humains harmonieux ainsi qu'en membres compétents et responsables de la société*³³¹.

7. LE PROJET DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE AU CRIBLE DE LA PROCÉDURE DE *REMISS*

Les recommandations de la *skolberedning* constituent la matrice du projet de loi qui institua l'école de base. Le gouvernement, conformément à l'usage, présenta son texte après examen de l'avis des organismes appelés à se prononcer sur le rapport final de la commission d'enquête. Le document inclut donc un aperçu synthétique de ces rapports. C'est une lecture qui, conjointement à l'examen du débat parlementaire, nous donne la possibilité de sonder les réactions face à la perspective d'ajuster le système éducatif aux orientations souhaitées par les groupes d'étude. Il faut considérer que la signature du « compromis de Visby » en 1960 avait permis de trancher les dossiers qui faisaient l'objet de controverses politiques. Cet accord, qui avait réuni l'unanimité des partis³³², retire de la compétition parlementaire les éléments de

Ibid., p 188).

³³⁰ *Sådant stoff, som är ägnat att öka förståelsen för mänskliga relationer, för sammanhang i natur och samhälle [...] i det praktiska livet. Ibid.*, p. 172.

³³¹ *1§ Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvars-kännande samhällsmedlemmar.*
SFS 1962:319 (*skollag*).

³³² Les clivages entre les forces politiques touchaient surtout à la « différenciation » des sections, à savoir la possibilité, dans le tronc final de la scolarité obligatoire, de diviser les classes en filières correspondant aux attitudes des élèves. Les libéraux et les conservateurs penchaient pour l'introduction des filières à partir du cycle supérieur (donc dans les trois dernières années de scolarité); cette proposition avait le soutien de la majorité des

polarisation qui avaient accompagné la longue gestation du projet. En abordant globalement les réactions des organismes interpellés (organisations culturelles, politiques, administratives de tout le pays), le projet gouvernemental souligne le consensus unanime qui s'était réalisé³³³. La plupart des organismes soulignent l'importance « historique » de la redéfinition des buts de l'école et en précisent le sens pour le destin de la nation. Toutefois, dans son avis, la Direction générale de l'enseignement (*Skolöverstyrelsen*) estime que la commission avait marqué le caractère social et formatif de l'école avec trop de retenue. Elle se prononce pour que la formulation de ses finalités vise plus ouvertement la transformation de la société :

L'objectif de la *grundskola* est en partie nouveau et différent, par rapport au système scolaire précédent. Le point focal s'est sensiblement déplacé d'une transmission limitée de connaissances à la formation de la personnalité. L'école doit non seulement répondre le mieux possible aux demandes de la situation sociale actuelle, mais aussi favoriser le développement social (*samhällsutveckling*)³³⁴.

On évoquera, par contraste, l'accueil réservé qui avait salué le rapport de la *skolkommision* lors de sa remise pour avis³³⁵ : circonstance qui n'est pas sans rapport avec la longue gestation de la *grundskola*. L'opposition, circonscrite durant cette phase au monde de l'école³³⁶, n'avait pas hésité à s'attaquer aux prémisses mêmes de la fondation d'une nouvelle culture éducative. L'enthousiasme pour les méthodes pratiques et pour les réussites de l'école américaine était considéré mal placé, et les jugements tranchants sur le passéisme de la culture de l'enseignement national, assimilés à une caricature³³⁷. Bien qu'encore présentes à la veille de la consécration de l'institution³³⁸, les critiques qui s'expriment en 1962 semblent aborder l'approche pédagogique de la réforme de manière moins offensive et plus circonstanciée.

Après 15 ans d'expérimentation, une proposition organique intervenant sur les méthodes, la
enseignants du supérieur, alors que les autres forces politiques souhaitaient maintenir les classes indivisées jusqu'à la fin du cursus obligatoire. Le compromis signé en 1960 dans la ville de Visby prévoyait l'introduction des filières dans la classe terminale, et, en 7^e et 8^e année, le choix de matières à option qui anticiperait, et dans une certaine mesure déterminerait, le parcours ultérieur de l'élève. Les filières furent définitivement supprimées en 1968. Sur le compromis de Visby, cf. S. Marklund, *op. cit.*, vol. 3, pp. 49-58.

³³³ RH, 1962, *Kungl. Maj:ts proposition nr 54*, p. 46.

³³⁴ *Grundskolans mål är delvis nytt och ett annat än det hittillsvarande skolsystemets. Tyngdpunkten har väsentligt förskjutits från undervisning med begränsat kunskapsmeddelande syfte mot personlighetsfostran. Skolan skall icke endast så nära som möjligt motsvara den aktuella samhällssituationen utan också främja samhällsutvecklingen.*
Ibid.

³³⁵ RH, 1950, *proposition nr 70*, pp. 99-133.

³³⁶ D'après G. Richardson, dans le cas des avis émanant des établissements d'éducation supérieure, le rapport était de 153 avis négatifs contre 36 (*Drömmen som...*, *op. cit.*, p. 160-165).

³³⁷ *Ibid.* Certains organismes, dont *Skolöverstyrelsen*, évoquaient dès 1948 le bilan douteux du succès des méthodes pédagogiques individualistes aux États-Unis, en se demandant si le moment n'était pas venu d'épargner au personnel des écoles le stress lié à des innovations trop fréquentes.

³³⁸ Cf. *infra*, note 357.

répartition des responsabilités administratives, les horaires et les contenus, les trouve incapables de mobiliser un contre-discours cohérent. Durant toute une décennie, la passion idéologique et l'attention des médias désertent l'espace de l'éducation³³⁹.

Un argumentaire critique s'organise, néanmoins, au sujet des *finalités* de la nouvelle école : il constitue un test intéressant de la portée du consensus en ce qui concerne les prémisses les plus fondamentales du passage vers une école de la citoyenneté. Au niveau des avis rendus sur le rapport de la délégation, les réserves de principe sont nettement minoritaires : elles émanent sans surprise d'organisations et d'acteurs que le passage à une école unifiée va pénaliser³⁴⁰. Sans remettre en cause le fond de la proposition de la *skolberedning*, la majorité des avis suggère des voies partiellement différentes pour mettre en oeuvre les finalités indiquées. Les voix les plus critiques, comme celle de la prestigieuse *katedralskola*³⁴¹ de Lund, relèvent que la proposition de *läroplan* était susceptible d'entraîner un déclin du contrôle des connaissances au niveau de l'école obligatoire, et en soulignent l'aspect négatif pour les élèves désireux de poursuivre leurs études³⁴². Les associations d'enseignants adoptent, en ligne générale, une position réservée par rapport à la valorisation de la mission de « formation de la personnalité » de l'école par rapport à la transmission des connaissances. Certains avis soulignent que le premier but ne peut se réaliser que grâce au second; point de vue qui renverse la logique de l'argumentation de la *skolberedning*, qui rencontre en revanche l'adhésion de la plupart des autres organismes consultés³⁴³. La revendication de la logique reproductive contre l'idéal émancipateur se tient cependant sur un plan abstrait, dans lequel la réhabilitation formelle du rôle des maîtres prime sur la défense explicite de tel ou tel contenu culturel.

Les rares occasions dans lesquelles le statut d'un héritage culturel identifié est en question,

³³⁹ Comme l'étude de Munknäs sur la presse le démontre (*op. cit.*, p. 54), l'importance nationale de la réforme et la nécessité de parvenir à un consensus amènent à transférer au niveau politique le plan de la décision, en délégitimant toute autre opposition de principe. L'opposition de secteurs considérables du corps enseignant, mais aussi de la presse de différentes tendances, au principe d'un parcours scolaire indifférencié, persiste donc jusqu'au moment de l'entrée en vigueur du nouveau système (*cf. infra*, note 357), mais son impact sur la scène publique apparaît atténué par l'atteinte d'un compromis global au niveau parlementaire.

³⁴⁰ L'école de formation des instituteurs (*folkskoleseminarium*) de Jönköping trouve que les objectifs posés par la *skolberedning* sont difficilement réalisables. L'assemblée des enseignants du secondaire (*högre allmänna läroverket*) de Östersund estime que la mission éducatrice de l'école « se réalise en premier lieu à travers la transmission de connaissances et de compétences » (*Skolan fyller enligt kollegiets mening främst sin fostrande uppgift i samband med meddelande av kunskaper och färdigheter. RH, 1962, proposition nr 54*, p. 48).

³⁴¹ Ancienne appellation des établissements d'enseignement secondaire, lorsqu'ils étaient situés dans les villes siège d'un diocèse.

³⁴² C'est l'un des rares cas où la notion même d'une école obligatoire unifiée se trouve implicitement remise en cause, dans le contexte de cette discussion. *RH, 1962, proposition nr 54*, pp. 49-50.

³⁴³ *Ibid.*, p. 51.

rèvelent en effet les sous-entendus de l'antagonisme entre une école du savoir et une école de l'autonomie : la quasi-totalité des avis des organisations liées à l'Église luthérienne d'État demandent, notamment, que la fonction éducatrice de l'activité scolaire ait une empreinte chrétienne explicite. Dans ces interventions critiques, la référence à un héritage mythologique concret *coïncide* avec la critique de la moralisation générale du discours de l'école. Le plus intéressant, c'est que seulement à l'intérieur de cette mouvance la revendication de l'*objectivité* du matériel d'enseignement – véritable fil conducteur de l'approche de la *skolberedning* au corpus éducatif – fait l'objet d'une opposition argumentée. L'avis du Chapitre cathédral³⁴⁴ de Linköping représente le seul effort de problématiser les intentions proclamées de la *skolberedning*, en dégageant non pas les limites de l'engagement émancipateur, mais les présupposés que sous-tendent ses formules :

...la notion d'« éducation » (*fostra*) n'est qu'une coquille vide, si l'on n'a pas établi auparavant les objectifs d'une telle *éducation* [...] Or, lorsque la *skolberedning* essaye de définir plus précisément dans quel sens l'école suédoise cherchera à « éduquer » ses élèves, les formules les plus articulées semblent ne pas aller au-delà d'une indication de finalités purement formelle, qui s'exprime de façon surprenante lorsque l'objectif de l'école est censé consister « à aider chaque élève à se développer harmonieusement », ou lorsqu'on estime que l'école « doit agir pour que le jeune développe une personnalité libre, active, harmonieuse et adaptée à la vie (*livsanpassad*) ». Derrière de telles définitions semble se trouver une vision qui part du principe que l'homme est naturellement bon, et qu'il développera de bonnes qualités dans la mesure où l'environnement permettra à celles-ci de s'exprimer [...] Le *domkapitel* estime souligner qu'une telle anthropologie est peu réaliste, voire inappropriée si elle est prise comme fondement des finalités de l'école³⁴⁵.

L'avis du *domkapitel* représente une tentative isolée de mettre à distance la philosophie de la réforme de l'éducation en cours, pour cerner ses prémisses implicites, et notamment le déplacement de l'objectif de l'éducation citoyenne dans le sens de l'individualisme. Cette prise de position s'écarte des autres en ce qu'elle trace une distinction nette entre la responsabilité éducative de l'école et le plan des valeurs « consensuelles », soumises à une sanction démocratique, qui avait servi à justifier l'évolution de l'objectif des disciplines. Cette position est donc la seule à prôner, avec Hannah Arendt³⁴⁶, une fonction protectrice de l'école

³⁴⁴ *Domkapitel* (dans chaque diocèse, conseil directif présidé par l'évêque et chargé, entre autres, des problèmes de la jeunesse et de l'instruction).

³⁴⁵ *Fostran är emellertid ett tomt begrepp, om det inte bestämmes vart fostran skall leda [...] När skolberedningen försöker närmare fastlägga vad den svenska skolan skall fostra sina elever till, synes de mångskiftande formuleringarna inte komma längre än till en rent formalistisk målangivelse, mest frappant uttryckt, när skolans mål i korthet anges vara « att söka hjälpa varje elev till en allsidig utveckling », och när det framhålls, att skolan « skall medverka till den unges utveckling till en fri, aktiv, harmonisk och livsanpassad personlighet ». Bakom sådana bestämmingar synes ligga en människosyn, som utgår ifrån att människan i sig själv är god och kommer att utveckla goda egenskaper i den mån miljön tillåter dem att komma till uttryck. Utan att här ingå på en längre motivering vill domkapitlet hävda att en sådan antropologi är föga realistisk och direkt olämplig som grund för skolans målangivelse. RH, 1962, proposition nr 54, p. 55.*

³⁴⁶ *La crise de la culture, op. cit., pp. 241-244.*

par rapport au monde idéal des adultes. Celle-ci se fonde, dans ce contexte, sur la référence dogmatique à une vérité transcendante³⁴⁷. Dans le champ des Églises protestantes non institutionnelles, le *frikyrkliga samarbetskommittén*, relève également la contradiction entre l'insistance de la commission sur l'idée de « formation » et la neutralité normative que la nouvelle école professe³⁴⁸.

Une telle posture demeure extrêmement marginale : la contestation du thème de l'objectivé restant confinée à quelques critiques, généralement dirigées contre l'évolution de l'enseignement de la religion dans un sens non confessionnel³⁴⁹. Ces réactions confirment, ainsi, un modèle général (favorisé par la procédure même de la *remiss*) qui accorde le maximum de légitimité à des revendications corporatives. Ainsi, les organisations d'employeurs déplorent les lacunes du projet de la *skolberedning* dans le domaine de l'instruction professionnelle, les banques en ce qui concerne la formation économique, les organisations sportives pour ce qui est de l'éducation physique. Dans la plupart de ces avis, l'adhésion de ces groupes d'intérêts au caractère civique de l'enseignement n'est qu'un préalable pour invoquer une plus grande attention vis-à-vis du champ de savoir qu'ils cultivent, du fait de leur vocation propre. En manifestant, à partir de l'intérêt social *objectif* de la sphère d'activités qui les caractérise, la nécessité de renforcer tel ou tel élément de l'enseignement, ces organismes confortent, indirectement, la caractérisation de la mission de l'enseignement public comme un effort fondé dans l'immanence, visant à développer la personnalité de l'élève d'après les fonctions qu'il sera appelé à exercer dans le monde réel. L'absence de commentaires sur le sort des enseignements qui constituaient la *allmänbildning* est dans ce sens évocatrice, ainsi que la destitution progressive, à partir du tournant de 1962, de la catégorie de *bildning* dans les programmes de tous les établissements d'enseignement³⁵⁰. Il apparaît logique que, dans les commentaires qui, dans le projet gouvernemental, accompagnent l'examen des avis, le ministre de l'Enseignement Edenman ait choisi de ne pas rouvrir une discussion de principe qui a dû apparaître largement tranchée. Son exposé relève, en revanche, la nouveauté que représente la formalisation des objectifs sociaux de

³⁴⁷ L'école, d'après les auteurs, devra s'inspirer des règles qui fondent une « société chrétienne civilisée » (*ett kristet kultursamhälle*) telle que la suédoise : même si l'on pouvait démontrer que la majorité des familles suédoises demeurent indifférentes à ces valeurs, ce n'est pas pour cela que l'école devrait cesser de s'en réclamer. *RH*, 1962, *proposition nr 54*.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 56.

³⁴⁹ Pour une analyse plus approfondie de ce passage, cf. *infra*, chapitre III, pp. 402-405.

³⁵⁰ Cf. D. Broady, *Bildningstraditioner och läroplaner*, dans *SOU 1992:94*, *op. cit.* et *Bildningstankens krumbukter*, *op. cit.*

l'enseignement dans les actes constitutifs du nouveau système :

On peut extraire des directives [...] qu'il n'était pas prévu que la *skolberedning* s'applique à élaborer une philosophie de l'école, ou du travail scolaire. Cependant, le contenu et la forme de ce dernier, au sens large, dépendent des programmes d'enseignement (*läroplan*), qui à leur tour traduisent les buts que la société fixe à l'école. Il est donc nécessaire [...] que les objectifs fondamentaux soient définis, au moins dans leurs traits généraux. Il faut leur donner un poids encore plus grand, faisant en sorte qu'ils figurent, de quelque façon, dans les textes de loi³⁵¹.

Par ces propos, Edenman rejoint les orientations de la *skolberedning*. Le rapport entre le rôle de l'enseignement et la formation de personnalités conformes aux exigences de la société ressort de manière encore plus nette de sa présentation parlementaire :

Le droit de chaque individu à l'épanouissement harmonieux de ses aptitudes et intérêts représente, à mon avis, le concept qui oriente les finalités de l'école et les contenus de l'enseignement. Un autre facteur déterminant est constitué par le besoin et la demande, dans une société moderne, de susciter chez l'individu des qualités qui fondent et renforcent les principes démocratiques en ce qui concerne la coopération et la tolérance entre les sexes, les races et les nations, et qui font des individus des *membres utiles de la société* (*nyttiga samhällsmedlemmar*) dans une époque caractérisée par un développement rapide³⁵².

Les motions qui furent soumises aux deux chambres du *Riksdag* portent, schématiquement, sur trois catégories d'argumentations : la défense d'intérêts établis tels que le statut de certaines écoles professionnelles, écoles privées etc.), la question du caractère confessionnel de l'enseignement religieux et la demande d'une application plus rigoureuse des finalités imposées à la nouvelle école – du point de vue de l'aménagement de la didactique, des emplois du temps et des matières. On peut donc affirmer que les principes généraux arrêtés par la *skolberedning* n'entrent en cause que lorsqu'il s'agit d'en exiger une application plus cohérente. Souvent, les auteurs de motions se réclament directement de l'analyse développée par l'enquête; objet et finalités des nouvelles disciplines « pratiques » catalysent la plupart des remarques, qui s'inscrivent ainsi, implicitement, dans l'horizon d'une école orientée vers l'apprentissage de savoir-faire sociaux³⁵³. D'autres initiatives parlementaires abordent

³⁵¹ *I direktiven för 1957 års skolberednings arbete framhölls bl.a., att det inte var meningen, att beredningen skulle ge sig in på att utarbete någon skolans eller skolarbetets filosofi. Skolarbetets innehåll och utformning i vid mening är emellertid beroende av skolans läroplan och denna i sin tur helt avhängig av det mål som samhället sätter upp för skolans verksamhet. Det är därför [...] nödvändigt att skolans mål i förevarande sammanhang fastställas åtminstone i sina huvuddrag. Det bör också ges ökad tyngd genom att i någon mån få komma till uttryck i författningsformuleringar.*
Ibid., p. 71.

³⁵² *Avgörande för skolans mål och undervisningens innehåll är enligt min mening varje människas rätt till allsidig utveckling av sina anlag och intressen. Tungt vägande är också det moderna samhällets behov av och krav på sådana egenskaper hos människorna, vilka grundlägger och förstärker demokratiens principer för samverkan och tolerans mellan kön, raser och nationer och som gör människorna till nyttiga samhällsmedlemmar i en tid, som kännetecknas av stark utveckling.*
Ibid.

³⁵³ C'est notamment le cas de la *hemkunskap*, dont une motion déplore le statut trop effacé à l'intérieur des

séparément la place qui a été accordée aux enseignements pratiques ou à l'apprentissage professionnel. En revanche, si la place des enseignements artistiques est jugée insuffisante dans quelques motions, le statut des matières scientifiques et humanistes n'est jamais abordé directement et ne fait l'objet d'aucun amendement au texte de la proposition. Le principe d'une évolution anti-intellectualiste des contenus scolaires semble donc avoir été largement assimilé. Les prises de position collectives des partis d'opposition ne montrent pas des écarts sensibles par rapport à ce modèle, mais tendent à se concentrer autour d'un domaine spécifique d'éducation civique défendu dans le projet, contribuant indirectement à en certifier le caractère pluriel³⁵⁴. La motion 717 (signée par l'économiste et historien Gunnar Heckscher, et par le groupe de la droite) est la seule à remettre en question le rôle « formatif » attribué à la nouvelle école, pour lui opposer la priorité de la transmission des connaissances. Mais ce qui est visé est davantage la forme dans laquelle la délégation a enveloppé ses conclusions, que la proposition de programmes en tant que telle :

La délégation [...] construit une opposition entre connaissances et éducation (*fostran*) au service d'un développement harmonieux. Nous ne croyons pas qu'une telle opposition subsiste. Savoirs et habiletés sont des facteurs en l'absence desquels la pensée et la création autonomes sont impensables³⁵⁵.

Le consensus le plus large se réunit ainsi autour du constat que les carences du système scolaire se résument à l'insuffisance de l'*adaptation* de l'école à un monde en transformation. La motion la plus élaborée, signée par le groupe libéral³⁵⁶, consiste fondamentalement en un exposé de principes : aucune modification par rapport à la proposition n'y est suggérée, et les

programmes. « La diminution des possibilités qu'ont les familles de fournir aux enfants une éducation complète (*allsidig*) dans le domaine de la vie domestique, suite aux changements rapides qui ont et ont eu lieu dans notre société, est une réalité souvent évoquée [...] C'est une tâche fondamentale pour l'école de demain, que de fournir à tous ses élèves des connaissances de base sur des questions aussi importantes que l'éducation économique, l'éducation à la famille et à la consommation, l'entretien du logement et des vêtements, l'alimentation etc. » (*Hemmets minskade möjligheter att ge barnen en allsidig fostran på familjelivets områden genom de snabba förändringar som skett och sker i vårt samhälle är en realitet, som också allt oftare påpekas i skilda sammanhang. Morgondagens skola får en central uppgift när det gäller att erbjuda samtliga elever grundläggande kunskaper i så väsentliga frågor som ekonomisk fostran, familje- och konsumentfostran, frågor om vård av bostad och kläder, kost etc. RH, 1962, motioner i första kammaren, 596, pp. 11-12*). Une autre motion, se réclamant du principe d'une école « en accord avec son temps », se concentre sur une avancée technique qui n'a pas été suffisamment prise en compte, et prône l'enseignement obligatoire de la *dactylographie*. *RH, 1962, motioner i första kammaren, 604*.

³⁵⁴ Une motion articulée comme la n° 718 (présentée par le parti du Centre) réclame une place à part pour l'« éducation familiale » (*familjekunskap*), et revendique une présence plus importante des psychologues et autres experts dans le processus éducatif. *RH, 1962, motioner i andra kammaren, 718*.

³⁵⁵ *Beredningen konstruerar alltså ett motsatsförhållande mellan kunskaper och fostran till allsidig utveckling. Vi bestriider att det existerar ett sådant motsatsförhållande. Kunskaper och färdigheter utgör faktorer utan vilka självständigt tänkande och skapande är otänkbara. RH, 1962, motioner i andra kammaren, 717, p. 2.*

³⁵⁶ *RH, 1962, motioner i andra kammaren, 729.*

attestations d'adhésion aux thèses et à l'inspiration éthique de la nouvelle école y sont nombreuses. La seule discussion proprement « politique » vise l'absence de différenciation dans le nouveau modèle d'école unique : critique désamorcée, lors de la décision de 1962, par le maintien des sections différenciées en neuvième année de la *grundskola*. Si l'on fait abstraction de ce terrain de conflit et des prises de positions sectorielles, dont j'ai donné un aperçu, l'idéal culturel à la base de la nouvelle école semble s'affirmer dans une quasi-unanimité³⁵⁷.

³⁵⁷ J'ai déjà évoqué les atermoiements des conservateurs, qui auraient souhaité la division des classes en filières dans tout le cycle supérieur, mais se plièrent à l'accord souscrit par leur représentant au sein de la *skolberedning*. La position des représentants des enseignants du secondaire resta opposée au modèle proposé par la commission, tout au long du débat sur l'introduction de la *grundskola*. À la veille du débat parlementaire, en outre, un appel signé par 11 016 enseignants de l'enseignement obligatoire fut déposé, demandant aux députés de reconsidérer la possibilité de séparer les classes avant la 9^e année (cf. S. Marklund, *op. cit.*, vol. 3, pp. 72-73).

1 – Alva Myrdal, *Stadsbarn* (1935)

För att övervinna stenöknens behovs en utelekplats.

H. S. B. Stockholm.
Foto: G. Lundb.



Markelius' kollektivhus, Stockholm. Foto: Wahlberg.

För att övervinna isoleringen i det lilla hemmet behövs en storbarnkammare.

15

TRADUCTION DES LÉGENDES :

IL FAUT UN ESPACE DE JEUX POUR ROMPRE LA MONOTONIE DE LA VILLE

IL FAUT UNE CRÈCHE POUR ROMPRE L'ISOLEMENT DE LA CELLULE FAMILIALE.

2 – Alva Myrdal, *Stadsbarn* (1935)



H. S. B. Stockholm.
Vad är lek —



H. S. B. Stockholm. Foto: Reklam.
— och vad är arbete?

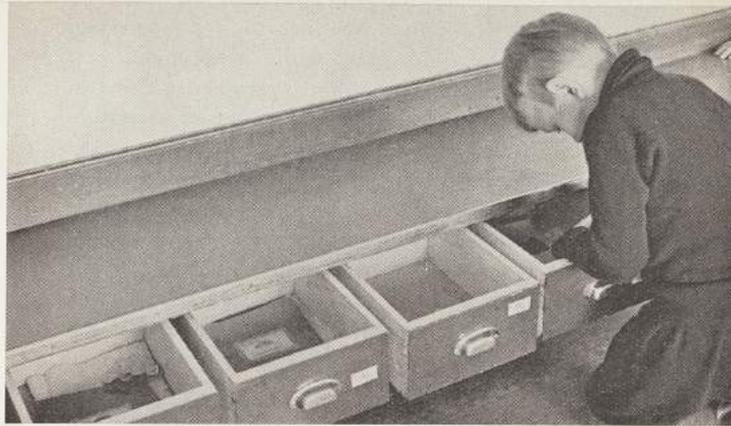
54

TRADUCTION DES LÉGENDES :

EST-CE DU JEU...

OU DU TRAVAIL ?

3 – Alva Myrdal, *Stadsbarn* (1935)



H. S. B. Stockholm. Foto: G. Lundb.

Man lär sig ordning genom att var sak har sin plats —



H. S. B. Stockholm. Foto: Stjernström.

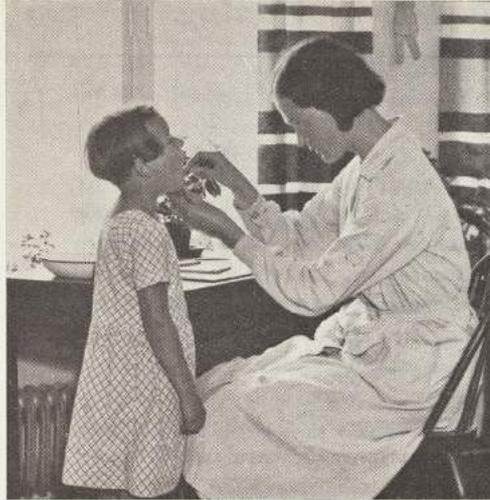
— och genom att på lekbordet ha ett avgränsat fält.

TRADUCTION DES LÉGENDES :

ON APPREND LE SENS DE L'ORDRE EN DÉCOUVRANT QUE CHAQUE CHOSE A SA PLACE

...ET EN DISPOSANT D'UN ESPACE BIEN DÉLIMITÉ SUR LA TABLE DE JEUX !

4 – Alva Myrdal, *Stadsbarn* (1935)



Varje morgon en
hälsokontroll.



Fröbelgården, Norrköping.

Utevistelsen bör vara mer än promenader.

151

TRADUCTION DES LÉGENDES :

TOUS LES MATINS, UN CONTRÔLE MÉDICAL

LES SORTIES EN PLEIN AIR DEVRAIENT ÊTRE PLUS QUE DES PROMENADES.

5 – Den svenska livsformen

(« Le style de vie suédois », cours à distance, 1942)



Den svenska livsformen

Korrespondenskurs
utgiven av BREVSKOLAN

Brev **4**

på uppdrag av och i samarbete med FOLKBEREDSKAPEN

TRADUCTION DES SLOGANS SUR LE MUR :

**PROTECTION DES TRAVAILLEURS – RETRAITE UNIVERSELLE – ASSISTANCE MÉDICALE – CONGÉS
PAYÉS – ACCÈS À LA PROPRIÉTÉ IMMOBILIÈRE – MATERNITÉ**

II. CANONS, HÉRITAGES ET NOUVEAUX REGARDS

1. LA CRITIQUE UTILITARISTE DU CANON GÉNÉALOGIQUE : DE L'HISTOIRE À L'« ORIENTATION SOCIALE »

1.1 Entre roman de l'émancipation et roman national

Mon analyse précédente a révélé comment de nouvelles fonctions d'utilité et de *publicité* sociales émergent en tant que priorités du système scolaire, sous l'impulsion des enquêtes qui inspirent sa refondation. En dégageant le fil logique qui relie ce processus à la critique d'une tradition éducative élitaine, j'ai esquissé la généalogie d'un *regard*, en la rapportant à des ferments culturels sous-jacents, que le chantier de la *medborgarskola* parvient à féconder. La destitution d'un ordre mythologique oppressant est au centre de cet imaginaire fondateur : une promesse dans laquelle libération individuelle et acculturation à la modernité, critique de la mystique patriotique et régénération du lien social apparaissent comme les volets solidaires d'un pacte de citoyenneté. L'école issue des réformes en sera l'incarnation fidèle.

Entre les *utredningar* des années 40 et l'établissement de la *grundskola*, deux instances – la révision du canon et la reprise en main du potentiel d'inculturation de l'institution – demeurent en toile de fond du projet réformateur. L'écriture du *läroplan* réoriente l'enjeu d'un registre formel (révision des finalités, critique des anciennes méthodes...) vers un contexte critique pour la permanence, en tant que références légitimes, d'un tissu de repères, de récits stéréotypés et de regards connivents : à savoir, le réaménagement des sujets d'enseignement et l'élaboration de nouvelles orientations pédagogiques. C'est lors de cette transition entre le « dire » et le « faire » que le rapport des acteurs de la réforme à l'accumulation des savoirs sanctionnée par la tradition prend une forme tangible : celle d'un jugement définitif sur les supports d'un imaginaire social. Dans ce chapitre, en accompagnant le déplacement du champ de l'action réformatrice, je me tournerai vers la sélection des corpus de savoir et des activités proposés aux élèves, en l'analysant dans la perspective de la prise de responsabilité d'une société vis-à-vis de sa continuité symbolique, et de ses reflets sur la relation individu-communauté.

L'hypothèse qui m'a guidé à travers ce passage de l'analyse est que le destin de la mémoire culturelle, ou de la synthèse certifiée que le canon scolaire en livre, ne se laisse jamais réduire à une fonction de la volonté de la perpétuer : par la complexité des fonctions qui lui sont déléguées, l'appareil éducatif d'État n'est pas assimilable à une courroie de transmission ou à

un instrument de discipline idéologique¹. C'est pourquoi la récusation des legs « médiévaux » de l'école ne représente au départ que l'expression d'une perception de la réalité et d'une intention contingentes, encore que largement partagées. Avant de lui prêter la valeur d'une césure imaginaire, on est appelé à vérifier sur la durée, et en relation à des indices objectifs, jusqu'à quel point la critique de l'héritage culturel du *läroverk* annonce la métamorphose d'un code identitaire – le remplacement de l'*autoprotrait* national légitime par un autre.

Un tel programme m'a incité à affiner les instruments d'analyse : la métamorphose du corpus scolaire ne découle pas d'une compétition *entre* mémoires et récits autocélébrateurs, mais d'un combat autour du statut *de* la mémoire et de la continuité de la culture – donc d'un savoir constitutif, hiérarchisant – à l'intérieur même d'une machine à fabriquer des citoyens². Les outils de ce déchiffrement ont dû, en quelque sorte, être forgés *ad hoc*, dans le vif de la recherche. Le défi consistait non pas à reconnaître ce que le nouveau programme culturel de l'école exprime d'une *injonction* mémoirelle qui *colonise*³ l'imaginaire de l'élève et l'entraîne vers un devoir de loyauté⁴, mais à identifier, *a contrario*, les repères symboliques que la mise en œuvre de ce programme stigmatise comme indignes d'être légués aux futures générations, pour interroger les contraintes (et la logique sociale) qui sous-tendent un tel exercice d'oubli sélectif. L'exposé du chapitre 1 tendait à dégager l'*émergence* d'un champ de discours, qui charge de nouvelles responsabilités l'appareil éducatif. Le présent chapitre, en revanche, explorera le *heurt* de ce nouvel horizon mental avec des objets d'identification qui lui préexistent et qui se posent aux destinataires du discours de l'école comme des objets de révérence obligatoires. Les variables que je me suis imposé de sonder sont multiples ; elles intéressent de façon transversale les signes par lesquels une collectivité confie à l'école la responsabilité de dire son inscription dans le temps et d'articuler, en son nom, une injonction de conformité, une exigence éthique ou des préférences.

¹ L'histoire contemporaine du fait national abonde en exemples dans lesquels la politisation, voire la militarisation des corps professionnels de l'école se sont accommodées de la perpétuation de hiérarchies culturelles et d'objets de remémoration, tacitement incorporés au mode opératoire de l'institution. Autant le fascisme italien que l'expérience soviétique renvoient, avec leurs spécificités, à de tels compromis. Cf. P. Genovesi, *Il manuale di Storia in Italia*, Milano, Angeli, 2009 et K-G. Karlsson, *Historieundervisning i klassisk ram*, Lund, Dialogos, 1987.

² C'est du moins en ces termes que la réforme inaugure l'expérience d'une école nationale définie par la rupture avec sa propre tradition et par sa capacité de refonder la solidarité sociale sur des bases rationnelles.

³ L'image est utilisée par S. Citron (*Le mythe national*, Paris, Éditions ouvrières, 1987). Cf. *infra*, note 4.

⁴ Parmi d'innombrables exemples, *cf.*, pour le contexte français, C. Amalvi, *Les héros de l'histoire de France*, Paris, Phot'oeil, 1979 ; S. Citron, *Le mythe national*, *op. cit.* ; C. Lelièvre, *Les rois de France. Enfants chéris de la République*, Paris, Bartillat, 1999. Sur la dimension réductrice de cette approche, *cf.* M. Ozouf (*L'école de la France : essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 19-23), insistant sur le fait que l'identité sociale que l'école contribue à façonner ne se laisse pas réduire au résultat d'une coercition.

Manifestement, l'autoreprésentation des acteurs de la réforme tend (du moins dans sa phase initiale) à minimiser ou à cacher toute tension entre la logique culturelle de l'institution éducative et la dimension politique, donc intentionnelle, de son projet. L'idéologie rationnelle-fonctionnaliste des *utredningar* suppose que la réflexion sur la finalité des contenus scolaires épuise *a priori* toute interrogation sur l'impact social des changements qu'elles préconisent : l'intérêt quasi inexistant que le devenir des humanités a suscité après 1960 dans la réflexion socio-pédagogique en Suède peut se considérer comme un hommage à cette philosophie. Or, j'aspire tout précisément à sonder la relative autonomie de ces sphères de représentation : les tensions qui entourent un canon devraient nous révéler les limites de la subversion d'un régime de vérité, c'est-à-dire de la perméabilité d'un espace culturel par rapport à l'effort instrumentalisant dont il fait l'objet, en restituant une représentation plus exacte des forces sociales qu'elle met en jeu.

Lorsque la légitimité culturelle de l'école n'est pas en question, les *lieux communs* qui structurent son discours (le panthéon mythique auquel s'intéressent les travaux que nous avons cités) ne sont pas élaborés et pensés politiquement. La prégnance de l'évocation de l'héritage de la Rome antique, dans l'école primaire italienne, ne réside pas dans les rhétoriques, très hétérogènes, dont elle s'est habillée sous différents régimes (monarchie constitutionnelle, fascisme, république démocratique), mais dans l'espace très généreux qui lui a été accordé, par un consensus tacite, durant ces différentes étapes de la construction nationale. Le radicalisme de la réforme suédoise de 1962 – qui refonde, à partir des principes générateurs d'une démocratie, contenus et méthodes de l'action éducative – offre une chance peu commune d'analyser *in vivo* les investissements qui se concentrent sur les éléments constitutifs d'un corpus mythique, les non-dits qui l'habitent, les réflexes de reconnaissance ou de rejet qu'il suscite⁵. La condition nécessaire pour faire ressortir le moteur inspirateur de ce processus de normalisation consistait à rendre apparentes les contraintes auxquelles il se trouve soumis. C'est ainsi que l'évolution des plans de lecture et des sources, que j'évoquais en ouverture de chapitre, rentre dans une progression logique et devient parlante. L'objectif

⁵ La référence à un mode de connaissance *mythique*, on l'aura compris, ne se réduit pas à la mise en œuvre, par l'école, d'une forme de sacralisation consciente de récits fondateurs ou édifiants. Par ailleurs, la crise des liturgies nationales qui marquent la solidarité de l'école avec la construction de l'identité nationale a concerné, avec un rythme et des conséquences diverses, tous les pays occidentaux, et ne constitue pas une spécificité du cas observé. La notion vise, de manière plus fondamentale, les choix qui imposent *a priori* au message éducatif, hors de toute analyse consciente, certaines catégories conjuguées sur le mode de l'objectivité (le rêve américain, les droits de l'Homme, la laïcité, la poursuite de la paix...), en organisant à travers elles une représentation *orientée* de la réalité. Dans ce domaine, l'analyse de la conscience mythique par L. Kołakowski (*The presence of myth* [Obecność mitu, 1972], Chicago, University of Chicago press, 1989) m'a servi d'inspiration.

consistait en effet à séparer le processus de démocratisation de l'objet éducatif de sa forme discursive assurée, pour le référer à des usages concrets : le sens d'une transformation culturelle résidant au moins autant dans *ce que l'on fait* d'un patrimoine matériel (en fixant dans l'objectivité d'un récit, ou d'un mot, la transition que l'on entend marquer) que dans *ce qu'on en dit*, sur le mode de la déclaration d'intention. Si, dans la préparation de la réforme de 1962, l'affrontement entre l'engagement individualiste de l'État-providence et l'héritage cristallisé dans les savoirs scolaires est érigé en programme, replacer cet affrontement dans le vif d'un processus, comme la révision d'un programme ou d'un manuel, permet d'en surveiller l'issue et de la référer à des alternatives pratiques et tangibles. Face à la tâche que comporte la révision d'un document prescriptif, le constat unanime de la nécessité de refonder sur de nouvelles bases le récit des origines ne pourra que déboucher sur un arbitrage autour du statut d'un champ de savoir, d'un récit ou d'un objet de connaissance. On touchera ainsi au jeu de forces sociales en vertu duquel une communauté « met au présent » son passé⁶, et une opportunité se dégagera d'en appréhender les mobiles.

Dans la perspective que je viens de dessiner, l'analyse de l'histoire-discipline m'a semblé réunir les principaux éléments pertinents aux fins de l'interrogation : persistance d'un corpus sanctionné par une tradition savante, maximum de légitimité attribué à l'enchaînement généalogique des contenus, représentation exhaustive des antécédents qui substantialisent le pacte de citoyenneté, construction implicite d'un mythe des origines et d'une relation à la temporalité. Certaines précautions restent de mise quant à la portée heuristique de cet objet, et à la tentation d'amplifier son autorité de manière arbitraire. Il serait naïf de prendre le canon d'histoire scolaire pour la synthèse ou le mode d'emploi d'une doctrine nationale : il ne s'en dégage qu'une représentation biaisée et instable, dont la valeur paradigmatique reste à démontrer au cas par cas. Néanmoins, si d'autres éléments de l'expérience collective peuvent agir plus profondément sur la fabrication d'une conscience historique partagée⁷, le récit de l'histoire scolaire s'en détache par son *universalité*⁸ et par sa vertu autogénératrice, qui le stabilise dans le temps : on ne saurait inventer l'histoire qu'en référence à une histoire déjà consacrée. À la marge de ce récit cristallisé, aux allures de liturgie, subsistent des *usages* du paradigme, plus ou moins empreints de significations, plus ou moins accessibles à

⁶ Cf. H. Rouso, *Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire* dans *Histoire et mémoire* [actes du colloque de janvier 1997], Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p. 75.

⁷ Cf. A. Bruter, *Histoire et identité : mariage indissoluble ou union passagère ?* dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson, *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2003.

⁸ Son récit étant dispensé, *ex cathedra*, à la totalité d'une classe d'âge scolarisée.

l'observation. L'une des propriétés de l'enseignement de l'histoire est la double filiation qui le relie d'une part à une tradition académique et savante, et d'autre part à une culture professionnelle et à un mode de transmission, qui produit, en l'adaptant à la maturité de son auditoire, une représentation *élémentarisée*⁹ du devenir historique.

1.2 Approches du matériel documentaire : du savoir au patrimoine

On conviendra que lorsqu'il aborde la synthèse métaphorique d'une *conscience* nationale, le chercheur doit savoir se faire l'avocat de la liberté des acteurs, en révélant l'intentionnalité, la part d'artifice, qui habite de tels récits ; en même temps, les limites dans lesquelles cette liberté s'exerce doivent être à leur tour prises en compte. Par sa forme essentielle et exemplaire, le savoir scolaire travaille dans le silence : en ce qu'il se pose comme nécessaire, il impose un ordre. La communauté que l'on *imagine*¹⁰ (ou la tradition que l'on *invente*) n'en dessinent pas moins un lieu de partage – et de contraintes. Ayant établi que la génération de vérités sociales coexiste dynamiquement, dans l'expérience étudiée, avec les logiques du dévoilement et de réduction à l'utile (donc, de relativisation), il m'a semblé intéressant d'en épouser le mode opératoire, en prenant la variation pure et simple d'éléments factuels d'un canon officiel¹¹ comme la variable sensible : le déplacement factuel d'un *topos*, d'une galerie de figures allusives, que la rhétorique individualiste semble obligée d'interpeller pour subvertir un régime de vérité et articuler un projet identitaire alternatif. Voilà pourquoi l'analyse de la transformation du récit fera abstraction d'enjeux qui structurent d'autres approches¹² : la critique du mythe national, dans l'expérience étudiée, n'est pas un aboutissement mais une prémisse, la question à aborder étant jusqu'où sa mise en oeuvre accorde à l'évocation du passé (de différents passés) une mission, un statut et un sens.

En tentant de séparer, pour les examiner dans leur articulation interne, des modules qui, à travers les réformes du cours d'histoire, mettent en scène des antécédents signifiants (épopée des Vikings, conquêtes territoriales sous la dynastie des Vasa, histoire de l'industrialisation, mise en scène du « village rural d'autrefois »¹³) je ne me suis pas mis sur les traces des

⁹ Pour cette expression, cf. C. Heimberg, *Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique*, dans L. De Cock et E. Picard (eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 180.

¹⁰ Cf. B. Anderson, *op. cit.*

¹¹ La mise en scène d'un tournant de la construction nationale, d'un bloc épique – tel que l'Âge de la grandeur de la Suède impériale – ou le récit compatissant des conditions de vie misérables dans la société rurale.

¹² Par exemple, l'émergence dans les pratiques scolaires de l'histoire sociale, au détriment de l'histoire-récit, ou l'ouverture de crédit controversée des prescriptions ministérielles à l'histoire non événementielle et aux « études culturelles » (cf. L. De Cock et E. Picard, *La fabrique sociale de l'histoire*, *op. cit.*, pp. 30-52).

¹³ Cf. *infra*, par. 2.2 et 2.3.

raccourcis donnant accès à une mémoire nationale monolithique. Au contraire, en me concentrant sur la mémoire distillée sur laquelle le système éducatif fonde son projet, je tente de sonder la concurrence entre deux logiques instauratrices que la philosophie de la réforme tient pour incompatibles – l'école de l'individu, de la maîtrise consciente du monde, et l'école de l'initiation au monde, au sens de Hannah Arendt¹⁴ – tout en rappelant que ces deux projets ne pourront être lus que par la dynamique qui les oppose. Certes, *nommer* le mythe ne revient pas à l'expliquer : pour que l'exercice ne soit pas un but en soi, il devra pouvoir dire ce vers quoi la perpétuation de ces différentes déclinaisons de « mon » histoire est censée tendre ; mais, aussi, sonder – du point de vue de l'élève – à quel univers d'attentes inexprimées et de préférences, une différente articulation des registres tend à l'assigner. Autant l'action de restitution du mythe à la conscience que la sédimentation d'un sens commun implicite, une *doxa*, peuvent s'exercer sur différents plans. Il est donc utile de séparer la fonction *pratique* de l'initiation à une communauté – négation, séduction, création de modèles ou d'oppositions structurantes – de sa dimension publique, démocratiquement légitime. La lecture des instruments symboliques que l'école emprunte (et qui coïncident, dans notre analyse, avec les mots et les images des manuels) nous ouvre une fenêtre sur la première de ces fonctions. Ainsi, l'approche essentiellement quantitative de la première partie de l'enquête (par. 2.1) est assortie d'une étude qualitative, centrée sur ce que les manuels ont retenu, amplifié ou réélaboré, au cours de la période examinée, des nouvelles tâches de l'enseignement de l'histoire (par. 2.2).

Le statut symptomatique que j'accorde à l'évolution de l'organisation thématique de la matière ne me fera pas oublier que la pertinence sociale d'une mémoire instituée ne se réduit pas à la seule reproduction d'un corpus intellectuel. En tant qu'affirmation inconsciente d'une filiation, elle se traduit également par la *reconnaissance* dans des modes de transmission et dans des pratiques consacrées et est façonnée par le *langage* et la *rhétorique* particuliers qui véhiculent certains contenus, et en dehors desquels ces derniers peuvent être perçus comme étrangers et dérangeants. L'objet patrimonialisé que la transmission culturelle concerne n'est jamais porteur, en soi, d'un *sens* ou d'un message quelconques. Des incursions dans des sphères autres que le champ disciplinaire de l'histoire témoigneront (notamment, au cours des chapitres III, IV et VI) de l'acception dynamique que j'attribue à la notion d'héritage, et à la forme de lien social qu'il tisse et confirme.

¹⁴ H. Arendt, *La crise de la culture*, *op. cit.*, pp. 242-243.

1.2.1 Cadre chronologique et choix du corpus : apogée et crise d'une pédagogie de la nation

Sur la base des arguments que je viens d'exposer, j'examinerai successivement l'évolution des prescriptions officielles (sections II.1.4 – 1.6) et celle qui concerne les formes et les outils de l'activité d'enseignement (sections II.2 et 3). Une précision s'impose quant au premier de ces volets. La sélection des sources pertinentes va évoluer en tenant compte des variations qui ont touché le statut idéologique des instructions et des programmes, selon des lignes directrices qu'il est opportun d'explicitier. L'analyse de la transformation des programmes peut se scinder en deux étapes, séparables davantage sur le plan logique que chronologique : à cette distinction correspondent à la fois des variations dans la nature de l'objet et dans l'angle d'approche que je lui applique. La gestation idéologique de la vague réformatrice des années 60 a eu comme effet d'opposer le rôle de l'histoire en tant qu'affirmation et réinterprétation de l'héritage national à l'impératif d'*utilité sociale*, dans la forme – décrite dans le chapitre précédent – d'une « propagande » de l'esprit suédois moderne. Le premier élément de la transformation réside donc dans la *rupture* du corpus traditionnel : une crise de légitimité de la reproduction du patrimoine signifiée par le remaniement des programmes, dans un cadre qui assigne à cette discipline un nouveau rôle, et entretenue par les textes des commissions d'enquête qui fondent le nouveau système. Au cours de cette phase, il m'a semblé possible de comparer, sur une échelle linéaire, l'évolution des objectifs assignés à cet enseignement. Dans une phase ultérieure, à l'intérieur du système d'enseignement réformé, la didactique de l'histoire a été de plus en plus abordée en faisant abstraction de son ancrage disciplinaire (donc des modèles académiques qui l'inspiraient), son objet étant de plus en plus explicitement lié aux finalités globales du système d'éducation. J'essayerai alors de reconstituer, au-delà de la mission pragmatique des matières « d'orientation », la physionomie d'un passé commun qui se dégage des récits généalogiques qu'elles accueillent, hors de tout projet et de toute intention fondatrice.

1.2.2 Unité et déploiement de l'ethos réformateur : homogénéisation et désacralisation

La métamorphose du canon historique et littéraire est indissociable des impératifs plus fondamentaux, qui gouvernent le mouvement de réforme. Situer dans une progression dynamique les interventions novatrices qui touchent à l'école – aussi bien au niveau du cadre juridique que de l'articulation entre les établissements et de l'idéologie qui y préside – ne pourra que faciliter la compréhension de l'analyse empirique qui va suivre. Au niveau de l'enseignement obligatoire, la transition du système des écoles dites « parallèles » à l'école unique intégrée de neuf ans s'entame au début des années 50, à la suite de la délibération du

Riksdag que j'ai discutée¹⁵. Le succès de la mise en œuvre expérimentale du nouveau système est couronné, en 1957, par l'engagement de la *skolberedning*, chargée de consigner dans un projet de document prescriptif finalités et méthodes de la nouvelle école¹⁶. L'approbation d'une loi fondamentale sur l'enseignement (*skollag*) consacre, en 1962, l'allongement jusqu'à neuf ans de l'obligation de scolarité ainsi que l'entrée en vigueur du premier « plan d'enseignement » pour l'école obligatoire : le *Lgr 62*. Aux termes du compromis parlementaire qui ouvre la voie à la réforme, l'école fondamentale, articulée en trois cycles (*stadier*), prévoyait à partir de la septième classe le choix entre matières à option, et une différenciation des classes en neuf sections (*linjer*) à l'issue de la huitième année.

Des pressions pour une réforme ultérieure de l'école obligatoire commencèrent à se manifester dès que les résultats du suivi systématique de son impact sociopédagogique furent connus. L'expertise officielle relevait que l'objectif d'une école universelle et intégrée (*sammanhållen*) avait en partie échoué, et que les héritages sociaux continuaient de peser lors de la répartition des élèves entre les différentes sections, en fin de cycle. Parallèlement, le débat animé par les organisations d'enseignants et par les syndicats de parents d'élèves s'était focalisé sur les conséquences pédagogiques de la prolongation de la scolarité. L'expertise institutionnelle était ainsi incitée à déplacer son attention de la sélection des talents vers la manière d'entretenir la *motivation* des élèves, dans un contexte de mixité sociale. Sur initiative du ministre de l'Enseignement Olof Palme et du gouvernement, une révision de la *skollag*, consacrant le rôle propulseur de l'école dans la transformation démocratique des structures sociales fut entérinée en 1968¹⁷. Le nouveau *läroplan* pour la *grundskola* (*Lgr 69*) mettait fin à toute forme d'orientation précoce par aire disciplinaire au sein de la classe, tout en la récupérant sous la forme d'un choix individuel entre matières à option. L'équilibre général de l'offre didactique était sensiblement modifié, conformément à une philosophie émancipatrice qui rencontrait désormais l'adhésion inconditionnelle de *Skolöverstyrelsen*. Outre le rapprochement des contenus des anciennes disciplines à l'horizon immédiat des élèves et à l'actualité sociale, la refonte du curriculum était marquée par le renforcement du statut et du nombre des disciplines à vocation pratique et utilitaire : l'éducation sexuelle, l'éducation ménagère (*hemkunskap*) ou la puériculture (*barnkunskap*). L'intention iconoclaste de ces innovations se reflète dans la grande curiosité que l'opinion internationale manifeste à

¹⁵ *Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, op. cit. Cf. supra*, section 1.5.1.

¹⁶ *Cf. supra*, p. 137.

¹⁷ L'école, d'après l'intervention de Palme devant la deuxième chambre du *Riksdag*, devait être considérée comme « la clé pour le renversement de la société de classes » (*skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället. RH, 1968, andra kammarens protokoll, 41, p. 72*).

leur rencontre¹⁸ ; cependant, ni l'autorité sociale de l'école, ni, surtout, le principe de sa prise de responsabilité vis-à-vis de la transmission des mœurs et de la formation du jugement éthique dans la sphère privée n'étaient remis en question. En revanche, l'innovation en élargit la portée, tout en en déplaçant l'enjeu dans le sens de la libération individuelle, dont l'école semble devenir un acteur privilégié¹⁹.

Déclenchée par des révisions partielles de ses structures entreprises dès 1950, une réforme du deuxième cycle du secondaire, qui tendait à l'harmoniser avec la nouvelle organisation des études primaires, fut parachevée entre 1960 et 1966. Les propositions du groupe d'experts installé par le gouvernement (*gymnasieutredning*) comprenaient le remplacement d'un système qui opposait les anciennes filières nobles à d'autres à vocation utilitaire par un établissement unique, structuré en cinq « voies » (*linjer*) ou filières²⁰, qui prendrait la place des anciens lycées technique et commercial. Simultanément à l'introduction d'un modèle unique de *gymnasium*, une école « spécialisée » (*fackskola*), à mi-chemin entre le lycée et les branches professionnelles de l'enseignement secondaire, était créée. Le passage le plus radical dans le sens d'une intégration horizontale globale des structures d'enseignement post-obligatoire fut franchi en 1970. Avec l'entrée en vigueur du nouveau plan d'enseignement (*Lgy 70*), un système unique d'enseignement secondaire (*gymnasieskola*), se substitua à la fois aux lycées et aux formes précédentes d'éducation technique ou professionnelle. Il prévoyait un modèle d'école secondaire, largement homogène au niveau des structures et des ouvertures sur des études ultérieures, marqué à la fois par une forte spécialisation des filières et une adhésion plus prononcée à des profils de carrière professionnelle. En même temps, à l'instar des récentes réformes de l'enseignement obligatoire, les programmes de toutes les filières s'ouvraient à l'actualité sociale et à la valorisation de la dimension pratique par rapport à la théorie.

Les réformes de la seconde moitié des années 1960 marquent des césures significatives au niveau de la destitution des références historiques inscrites dans l'architecture du système éducatif : ce fut le cas en 1966, lors de la disparition des anciennes appellations des lycées (*latin, real et modern*) ainsi qu'en 1970, avec la disparition du *gymnasium* lui-même en tant

¹⁸ Cf. Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, *L'enseignement en Suède*, Paris, INRDP, 1973 et G. de Faramond (ed.), *Suède : la réforme permanente, op. cit.*, pp. 197-212.

¹⁹ Son engagement dans la transformation égalitaire des relations sociales sera par exemple ancré dans la didactique, en dépassant d'autorité le clivage hommes-femmes au niveau du choix de certaines disciplines à option (comme les travaux ménagers), ou de la pratique de l'éducation physique.

²⁰ A savoir, les filières « humanités », « sciences sociales », « sciences naturelles », « économie » et « technologie » (*humanistisk, samhällsvetenskaplig, naturvetenskaplig, ekonomisk, teknisk*).

qu'institution séparée, et son intégration avec les écoles dites « spécialisées » (*fackskolor*) à l'intérieur du réseau de la *gymnasieskola*. La volonté de renforcer la nature égalitaire du système scolaire mena aussi, en 1966, à l'abolition pure et simple du *studentexamen*²¹, l'équivalent suédois du baccalauréat, emblème traditionnel de *distinction* sociale et d'excellence intellectuelle, mais aussi repère générationnel et sentimental²². D'autres interventions ponctuelles visent les marques apparentes de l'inégalité : la succession des interventions des autorités centrales au sujet de l'autorité magistrale, des examens, des devoirs²³ ont participé à subvertir les anciens clivages symboliques liés à la réussite scolaire et au prestige de certaines filières. L'intégration entre enseignement théorique et professionnel a permis de porter de 10 à 80 - 90 %, entre 1960 et les années 1980, la proportion des jeunes qui poursuivent leur formation jusqu'à une forme de lycée : ce, en dépit du fait que la conception strictement spécialisée de la plupart des filières en fait de véritables écoles professionnelles, et que les distorsions sociales (y compris au niveau de la répartition par sexe) lors du choix des filières, ont été peu touchées par les réaménagements du système²⁴. La tendance à faire de l'école le lieu d'une expérimentation sociale – lui attribuant un rôle propulsif, selon une notion affirmée avec force par Olof Palme²⁵ – se précise à partir des années 1970. La mise en oeuvre d'une enquête *ad hoc* sur l'« environnement de travail de l'école »²⁶ est symptomatique de ce changement de programme. Après l'achèvement de la réforme du cadre institutionnel, la réforme s'oriente directement sur l'ethos du processus éducatif, en s'efforçant d'insuffler un esprit participatif et démocratique dans sa socialisation ordinaire, dans la relation maître-élève, dans les formes de l'accès au savoir. Une passerelle fonctionnelle est ouvertement créée par rapport aux priorités de la politique familiale et de la nouvelle politique de l'enfance, à travers la volonté d'intégrer (grâce à la notion de la journée

²¹ Au cours des années précédentes, l'examen qui sanctionnait l'issue du premier cycle (*realexamen*) avait été réduit à une simple formalité, avant de disparaître avec l'entrée en fonction de la *grundskola*.

²² Au point que le rituel qui le caractérisait (la cérémonie au cours de laquelle les étudiants arborent le chapeau traditionnel des étudiants universitaires) a survécu, de manière informelle, à la fin de la consécration institutionnelle qui lui donnait un sens.

²³ Dans le *Lgr 62*, la légitimité d'attribuer aux élèves des devoirs (*hemläxor*) dépend de leur relation avec l'atteinte des buts de l'école. Le document insiste sur le fait que ces exercices ne doivent pas représenter la répétition du travail effectué en classe, mais encourager à un travail indépendant. Selon le *Lgr 69*, les devoirs à la maison ne constituent pas une obligation pour l'élève. Le *Lgr 80* rétablit leur légitimité, à condition qu'ils participent de l'effort de responsabiliser les élèves. À partir des années 1990, toute référence aux devoirs a disparu des documents directeurs.

²⁴ Les chiffres de 1983 montrent un pourcentage de filles supérieur à 90 % dans les filières « services sociaux », « consommation » et « couture » ; la répartition par sexe est à peu près l'opposé dans une dizaine de filières techniques.

²⁵ Cf. *infra*, p. 231.

²⁶ *Skolans inre arbete*. Cf. *infra*, pp. 544-553.

scolaire unifiée²⁷) l'espace de l'enseignement avec celui de la socialisation informelle, des loisirs, de la garde des enfants l'après-midi. Ces idées furent à la base du dernier grand projet de réforme de l'enseignement obligatoire²⁸ qui s'inscrit dans le droit fil du projet d'une école unifiée, et qui entraîna la rédaction d'un nouveau programme pour l'école fondamentale (*Lgr 80*).

La remarque sur la place prépondérante de l'aspect symbolique dans l'innovation peut facilement s'appliquer à un sujet – le rôle de l'évaluation des élèves – qui traverse, avec une urgence et des accents souvent dramatiques, toute la trajectoire réformatrice. C'est un thème qui rencontre celui des implications éthiques du travail scolaire et de l'articulation entre responsabilités sociale et individuelle de l'institution, entre transmission et éducation. Il n'est donc pas surprenant qu'il ait attiré l'intérêt de toutes les commissions étatiques d'enquête engagées sur la réforme, de nombreux rapports et initiatives politiques, entre 1960 et 1980, jusqu'à faire l'objet d'une enquête *ad hoc* au début des années 1970²⁹. La remise en cause du rôle et des conditions de la notation a progressé de manière constante, au cours de la période en question, aboutissant à la restriction, par étapes successives, des occasions d'attribution de notes. La création de la *grundskola* fut marquée par l'introduction d'un système de notation simplifié, basé sur un système chiffré, attribuant une évaluation allant de 1 à 5. De mauvaises notes n'impliquaient plus, en tout cas, le risque du redoublement pour l'élève : des classes « spéciales »³⁰ étaient introduites pour les élèves en difficulté, aussi bien dans le rythme d'apprentissage que dans le développement psychomoteur. D'après le *Lgr 62*, les notes ne sont attribuées qu'en fin d'année à partir de la 2^e année et chaque semestre à partir de la 6^e année. Le nouveau système de notation a été étendu à l'enseignement secondaire en 1964 ; la réforme de la *grundskola* de 1968 a ensuite limité l'attribution des notes à la classe terminale des cycles inférieur et moyen, et au cycle supérieur. Les réformes des années 1980 ont quasiment supprimé l'attribution de notes au niveau de l'enseignement obligatoire, à l'exclusion des deux dernières années du cycle supérieur, où elles sont décernées deux fois par an. Dans le secondaire, les notes continuent à être attribuées deux fois par an, en fin de chaque semestre. Les notes décernées dans chaque matière à l'issue du lycée, qui déterminent en principe les conditions d'admission d'un futur étudiant à l'enseignement supérieur, peuvent être modifiées par la suite, en fréquentant les cours de rattrapage pour adultes aménagés au

²⁷ *Samlad skoldag*. Cf. *infra*, p. 566.

²⁸ *RH*, 1975/1976, *proposition nr 39*.

²⁹ La *betygsutredning*, créée en 1973.

³⁰ *Specialklasser* ou *hjälpklasser*. L'enseignant affecté à ce rôle est défini *speciallärare*.

niveau des communes depuis 1968 (*Komvux*). La note sur le carnet n'est donc pas investie du caractère *définitif* qu'elle a dans d'autres réalités, et la responsabilité de l'évaluation échappe, en une certaine mesure, au domaine exclusif de l'institution scolaire. Il en va de même pour l'opportunité, décidée en 1969, d'ajouter au critère du mérite des considérations sociales ; l'accès à l'Université était ainsi ouvert aux hommes et aux femmes âgés de plus de 25 ans, sous la condition d'avoir exercé un travail salarié pendant une certaine période³¹, permettant de relativiser le statut du diplôme d'école secondaire. Finalement, il serait utile de réfléchir au fait qu'avec les réformes du début des années 60, le sens même de l'évaluation à l'école a été déplacé du domaine absolu – un jugement subjectif, mais définitif et consacré par l'institution – à une échelle relative, déterminée sur la base de tests annuels à l'échelle nationale. Introduit en concomitance avec la création de l'école fondamentale, le principe de la notation « relative » suppose que la note n'a vocation qu'à exprimer la position objective des résultats de l'élève par rapport à une moyenne nationale, et que ces résultats soient ensuite répartis, de manière homogène et selon une distribution gaussienne, au sein de chaque classe. La note inférieure renvoie donc à un résultat non pas « insuffisant », mais inférieur à une valeur médiane. L'évocation du jugement subjectif de valeur a été ainsi – du moins formellement – neutralisée. Si les propositions les plus radicales (suppression totale des notes, jugées incompatibles avec les finalités sociales de l'école) n'ont pas été retenues, il est symptomatique que ce fut grâce à l'argument que la note était le seul instrument pour sélectionner les candidats à l'admission à l'enseignement supérieur et dans le monde du travail³² : ce qui mettait en évidence dans la note son aspect directement utilitaire, en glissant sur toute autre valeur morale ou éducative. L'effort va plutôt dans le sens de rendre compatible la note par rapport à une morale qui ne conçoit pas l'école comme le lieu de hiérarchies propres³³. On remarque, en somme, dans quelle mesure la réforme a touché aux repères identitaires et éthiques que les appareils d'éducation contribuent à définir.

³¹ Il s'agit de la clause dite « 25-4 » (*25 :4 regel*), qui prévoyait l'ouverture de l'Université à tous ceux qui, ayant dépassé l'âge de 25 ans, pouvaient justifier de 4 ans de travail. Ces dispositions ont été révisées en 2008, à l'initiative du gouvernement de Fredrik Reinfeldt. Dans un projet de réforme de la même époque il était prévu – cas unique à l'échelle de l'Europe occidentale – l'obligation pour tout étudiant d'accomplir une période de travail à l'issue de l'école secondaire, avant de poursuivre éventuellement ses études à l'Université. Sur ce point, on consultera A. Gras, « Les universitaires suédois : élite intellectuelle ou intellectuels de l'élite ? », *Revue française de sociologie*, XI, 1970.

³² En 1979, en annonçant la décision de restreindre l'attribution des notes aux deux dernières années de scolarité obligatoire, le ministre libéral de l'Éducation déclara que la seule entrave à la suppression totale de la notation était l'absence de critères alternatifs permettant de réglementer l'admission aux cycles supérieurs de la scolarité (*RH*, 1978/1979, *protokoll nr 166*, p. 45).

³³ Il est significatif qu'aucun argument « traditionaliste » n'ait été mobilisé en faveur de la note par les organisations interpellées lors de l'enquête publique de 1973 : le seul problème abordé était celui de sa plus ou moins grande efficacité instrumentale par rapport aux objectifs envisagés. Cf. *Betygen i skolan*. sou 1977:9.

En ce qui concerne les retombées spécifiques de la dynamique réformatrice sur la didactique de l'histoire, le processus peut être scindé en deux volets : d'une part, les décisions adoptées entre la deuxième moitié des années 1950 et le début des années 1960, qui ouvrirent la voie à l'unification des filières d'enseignement obligatoire – et donc des cours d'histoire – et à l'affirmation de nouveaux objectifs d'utilité sociale dans l'enseignement, dans un cadre prescriptif contraignant³⁴ ; d'autre part, les réformes postérieures à 1968, qui touchent plus généralement aux méthodes d'enseignement et à l'approche des matières traditionnelles. Des principes que la *skolkommission* avait défendus sur un plan théorique – individualisation de la pédagogie, modulation des sujets en fonction de l'environnement immédiat des élèves, prise en compte des sujets d'actualité – s'imposent dans l'organisation formelle de la discipline. L'innovation s'attaque alors, en priorité, aux clivages disciplinaires, aux modes formalisés de regroupement des élèves et, finalement, à la relation maître-élève et à l'interaction entre école et monde environnant. Le statut du manuel connaît alors une remise en cause radicale. L'analyse qui suit est disposée à partir de cette périodisation sommaire. Le tableau chronologique en annexe³⁵ rappelle les étapes saillantes du processus réformateur, en les situant dans l'évolution des réalisations et des priorités stratégiques de l'État-providence. Le lecteur pourra s'y référer afin de pouvoir placer les transformations dont je vais traiter dans la conscience de soi de la communauté nationale qui en fut le témoin et l'acteur.

1.3 La réforme démystificatrice (1955-1965)

Les débats et la démarche expérimentale qui annoncent la refondation du début des années 60, au niveau de la *grundskola* et du *gymnasium*, touchent à l'histoire en tant que matière pertinente pour la formation de la conscience sociale des élèves et leur initiation aux valeurs civiques. Avec l'enseignement de la catéchèse, cette discipline faisait figure, depuis la première moitié du XIX^e siècle, de vecteur privilégié du consensus national : l'idéologie politique dominante s'y reflétait donc de manière plus immédiate que dans d'autres domaines didactiques. Pour des raisons identiques, la trame de son discours avait été tout particulièrement réactive aux évolutions des équilibres de pouvoir entre les élites³⁶. Ces

³⁴ Sur le mélange entre une inspiration libératrice et une codification méticuleuse de chaque aspect de la vie interne de l'école, qui caractérise le passage à l'école fondamentale et le mode de gouvernance de l'administration de l'enseignement dans la période examinée, cf. B. Rothstein, *Den socialdemokratiska staten*, *op. cit.*, p. 166.

³⁵ Cf. *infra*, annexe II, chronologie.

³⁶ L'ouvrage cité de Herbert Tingsten (*Gud och fosterlandet*, *op. cit.*) représente, sur ce thème, une référence intéressante, bien que non systématique. L'auteur y prend en compte le rôle des manuels scolaires au service de la propagande d'une notion d'excellence nationale, au XIX^e et au XX^e siècle. Sur les orientations idéologiques de l'enseignement et des manuels entre 1860 et 1960, on se référera à G. Andolf, *op. cit.*

remarques méritent quelques précisions : comme le note Göran Andolf³⁷, tout au long de l'émergence d'un système éducatif sous la régie de l'État, l'histoire s'affirme comme une discipline légitime en soi, dont le statut ne prête pas à controverses, tout en se chargeant progressivement d'un rôle de formation de l'opinion³⁸. Dans la phase de modernisation tardive des structures socio-institutionnelles, marquée par l'abolition de la représentation par États (1866), la vocation du *läroverk* avait rejoint celle d'un outil standardisé de nationalisation d'une nouvelle bourgeoisie urbaine éduquée. L'évolution des contenus seconde un tel mouvement, en poursuivant la réagrégation d'un canon faisant la part belle à l'histoire des civilisations classiques autour de la généalogie de l'État-nation et l'évocation pieuse de ses exploits³⁹. Le succès des manuels qui, au tournant du xx^e siècle, incarnent cette vocation – le cours de Clas Theodor Odhner⁴⁰, et son concurrent, le manuel de Carl Grimberg⁴¹ – témoigne de la consécration d'un récit des origines, même à l'extérieur de l'enceinte scolaire. La politisation du cours d'histoire l'expose cependant aux charges des nouveaux acteurs collectifs qui ont fait leur entrée sur le devant du conflit social, tout en restant à la marge du panthéon national⁴². Dans son effort de subvertir le canon scolaire sur la base des thèses accréditées dans le débat académique, la critique positiviste de l'enseignement traditionnel remportera, à terme, les succès les plus durables : accusant l'épopée nationale de mêler histoire et fantaisie et de freiner la promotion chez l'enfant du sens de l'objectivité, elle sera à l'origine de la naissance, entre les deux guerres, d'un nouvel épos, qui fait de la sobriété et de l'objectivité des qualités inhérentes au génie suédois. Elle trouvera un nouveau ressort lorsque les *utredningar* des années 40 reprennent ce type de griefs à leur compte⁴³.

³⁷ Dont l'étude exhaustive ne prend en compte que les manuels du *läroverk*, jusqu'aux années 1960.

³⁸ G. Andolf, *op. cit.*, pp. 8-23 et 284.

³⁹ La disposition des sujets prévoyait que le cours d'histoire commence par le développement intégral de l'histoire de la Suède, qui était entièrement déconnectée du reste du récit.

⁴⁰ *Lärobok i fäderneslandets historia*, Stockholm, Norstedt, 1868-1904.

⁴¹ *Svenska folkets underbara öden*, Stockholm, Norstedt, 1913-1924. Sur la vie de cet auteur, extrêmement prolifique et populaire, cf. J. Torbacke, *Carl Grimberg : ett underbart öde?* Stockholm, Norstedt, 1993.

⁴² La réaction contre l'identification des faits et gestes de la dynastie royale en tant que seul héritage légitime s'organise par étapes : après la bourgeoisie d'affaires, la demande de reconnaissance émanera, dans des formes plus organisées, des Églises dissidentes, de la ligue de tempérance et du mouvement ouvrier – qui fondent, à travers les universités populaires, une tradition autonome d'enseignement centré sur la solidarité naturelle du *folk* et sur son épopée (cf. *infra*, annexe 1 a), glossaire). Une expression plus tardive de la critique « populiste » du récit patriotique officiel est l'ouvrage de V. Moberg, *Min svenska historia*, Stockholm, Norstedt, 1970.

⁴³ Entre les deux guerres, une critique véhémement de l'absence d'une dimension sociale dans l'enseignement de l'histoire nationale au niveau des lycées et des formations universitaires avait été relayée dans l'espace politique par des intellectuels d'inspiration marxiste. Pour un aperçu des lignes de partage autour de l'orthodoxie mémorielle, la meilleure référence est U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*

Comme le relève Andolf, la prise en compte de ces arguments au niveau de la révision des programmes n'implique nullement une remise en cause de la référence à un canon codifié, ou de l'utilité de l'enseignement de l'histoire en tant que tel⁴⁴. C'est pourquoi l'accent croissant, dans les années 1950, sur l'importance d'inciter les élèves à adhérer avec optimisme à la modernisation de la société, pose à la discipline un défi inédit, qui concerne en premier lieu la disposition de son corpus et, à terme, sa légitimité sociale.

1.3.1 *Instructions méthodologiques et cadre chronologique dans la transition vers une école unique*

Comment résumer l'évolution de la mission de la matière, durant une phase dans laquelle des réseaux d'enseignement établis subsistent à côté de la mise en place progressive d'une école obligatoire universelle ? La décision parlementaire de 1950, traçant les lignes directrices de la transition vers la *grundskola* unique, marque une étape majeure vers une nouvelle approche de la responsabilité sociale de l'école. Le vote du *Riksdag* ouvre la porte à des modifications qui intéressent tous les échelons de l'enseignement public : l'école unifiée expérimentale et le réseau formé par la *folkskola* et la *realskola*, astreints à s'adapter à l'accroissement et à la diversification de leur public⁴⁵, et le *gymnasium*, dont la modernisation connaît son premier acte en 1952. L'évolution des prescriptions régissant l'enseignement de l'histoire laisse apparaître, à chacun de ces échelons, quelques tendances de fond⁴⁶. Les appareils de suivi pédagogique créés au sein de *Skolöverstyrelsen* représentent l'acteur principal du changement. Les enjeux qui semblent capter son attention se résument, durant cette phase, à la définition du poids à attribuer à l'étude de l'époque moderne par rapport à l'histoire ancienne et médiévale, et à la place qui devrait revenir à l'étude des institutions politico-sociales de la Suède contemporaine⁴⁷. La tension vers les préoccupations du temps présent se double du

⁴⁴ Plutôt que la pédagogie de la *folkskola*, les controverses les plus virulentes avaient visé l'histoire universitaire et son usage public, voire, éventuellement, ses projections dans l'enseignement du *läroverk*, qui traditionnellement recoupait les programmes universitaires (souvent, les futurs professeurs de lycée étaient formés sur la base des programmes qu'ils allaient appliquer dans le secondaire. Cf. L. Edgren et E. Österberg, *Ut med historien!*, *op. cit.*, pp. 41-54). D'après U. Zander (*op. cit.*, pp. 187-190), les débats des années 20 et 30 n'affectent l'empreinte nationale de l'enseignement de l'histoire qu'au niveau rhétorique. En revanche, la création, en 1928, d'un enseignement « social » (*samhällslära*) à l'intérieur des programmes d'histoire du secondaire peut se considérer comme une ouverture vers une lecture plus pragmatique des finalités de cette discipline.

⁴⁵ Durant quelques années, trois différentes variantes de *realskola* (respectivement de trois, quatre et cinq ans) subsisteront simultanément, les deux premières correspondant à de nouvelles créations, destinées à accompagner la transition vers la « nouvelle » école universelle.

⁴⁶ Dans cet examen, et symétriquement dans l'analyse des manuels, je me pencherai notamment sur l'évolution des échelons de scolarité où l'identité de la matière est autonome : à savoir, la *realskola*, le cycle supérieur de la *grundskola*, s'adressant à la même classe d'âge, et le *gymnasium*.

⁴⁷ Ce dernier thème, qui ne touche à l'enseignement de l'histoire qu'en creux (v. note précédente), sera abordé dans la section suivante.

rejet de l'inflexion lyrique et édifiante de l'évocation du passé collectif. Invoquée dans toutes les enquêtes préparatoires, la contraction de la place consacrée au pouvoir monarchique et à l'expansion territoriale sous les Vasa était d'autant plus cruciale que ce pan d'histoire scolaire, centré sur la « grandeur » passée de la nation, rentrait tout naturellement dans une démarche d'initiation à ses valeurs centrales : il incarnait donc l'antithèse du modèle d'un apprentissage *démocratique*, prôné par les réformes.

Deux instruments de pilotage de l'innovation semblent avoir une place prédominante dans cette démarche, à savoir : l'évolution du contenu des programmes et l'aménagement des emplois du temps. Considérons tout d'abord le cadre dans lequel les innovations interviennent. Au niveau de la *realskola*, la tendance à l'atténuation du statut charismatique de cette matière apparaît déjà au début de la période que je prends en examen. Les programmes adoptés en 1950 prévoient une réduction des heures d'enseignement de l'histoire évaluée, dans une *utredning* de 1952, à 25 % du total⁴⁸. Si l'histoire est globalement présente avec un total de 14,5 heures hebdomadaires étalées sur cinq ans⁴⁹, la création de nouvelles filières plus courtes, de quatre ans (1950) et de trois ans (1958), impose l'effort de réaménager le cours, en sacrifiant une partie de son corpus. Lorsque le programme de deux années est concentré en une seule année de cours (*realskola* triennale), la nécessité de prendre en compte un pan beaucoup plus étendu de l'histoire ancienne n'est pas par exemple compensée par une augmentation en termes d'horaire. Sans subir de pertes nettes au niveau du volume horaire à disposition, les filières quinquennale et quadriennale connaissent un déplacement des heures d'enseignement vers les classes supérieures (donc celles réservées à l'histoire contemporaine et à la *samhällslära*), dans la mesure d'une demi-heure hebdomadaire entre 1950 et 1958⁵⁰. La réorganisation de la disposition du programme dans les trois filières semble donc se faire, dans tous les cas, au détriment du temps consacré à l'étude des époques plus lointaines, même lorsque la dotation horaire globale reste inchangée⁵¹. Les sacrifices qui avaient été imposés à l'enseignement de l'histoire lors de la réécriture des programmes de la *realskola* de 1950

⁴⁸ Cf. *Det nya gymnasiet – Kungl. Skolöverstyrelsens förslag till provisorisk gymnasiereform*, Stockholm, Bonnier, 1952, p. 189.

⁴⁹ Cf. *infra*, annexe IV, « Heures hebdomadaires assignées... »

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Au-delà de ce mouvement, encouragé par les commentaires aux programmes, le temps à disposition tend également à se restreindre en termes absolus ; les programmes de 1950 inaugurent le transfert vers l'enseignement de la *samhällslära* d'une partie considérable du programme (à mesure d'un quart du temps à disposition), sans apporter une compensation au niveau de la dotation horaire globale.

trouvent un écho au niveau de la « Proposition pour une réforme provisoire du *gymnasium* »⁵², élaborée par *Skolöverstyrelsen* sur la base des résultats d'une étude publiée en 1952⁵³. Le document évoque la nécessité de compenser cette diminution par des variations du poids relatif de l'histoire dans la filière quadriennale du *gymnasium*⁵⁴. En ce qui concerne le statut de la matière, la proposition de réforme élaborée par l'administration ne comportait pas d'innovations notables : dans la filière (*linje*) classique (*latin*), elle lui accordait treize heures hebdomadaires étalées sur quatre ans, par rapport aux 12 heures prévues par les programmes de 1909 et les treize des programmes de 1933⁵⁵. Dans la section dénommée *real*⁵⁶ la proposition prévoyait une diminution totale par rapport aux emplois du temps en vigueur d'une heure hebdomadaire dans la filière quadriennale, et de deux heures dans la filière triennale (respectivement, de treize à douze et de onze à neuf heures)⁵⁷. Instituée à l'occasion de cette réforme, le *gymnasium* de formation générale était la filière où la discipline « histoire avec enseignement social » bénéficiait de la dotation horaire la plus généreuse, à savoir 16 heures hebdomadaires étalées sur quatre ans (soit treize dans le cours triennal). Le nombre d'heures destinées à l'histoire fut finalement modifié par défaut par rapport au projet (ou *memorandum*) soumis aux organismes consultés pour avis⁵⁸. Ce document illustre bien les conséquences discordantes que l'appel à la métamorphose de l'objet des disciplines chargées de la reproduction de l'héritage national provoque, respectivement, au niveau des filières d'enseignement obligatoire et des héritiers du réseau du *läroverk*. Dans la perspective du mouvement d'émancipation des réseaux scolaires par rapport à leurs références charismatiques, la création d'une troisième filière du *gymnasium* se prête à une double

⁵² *Det nya gymnasiet, op. cit.*

⁵³ La délibération du *Riksdag* avait préconisé une réforme « provisoire » de l'organisation des lycées. Les innovations décidées en 1952 tiennent principalement à l'augmentation du poids des langues vivantes, et à l'introduction (déjà envisagée par la *skolutredning*) d'un *gymnasium* « général », à caractérisation sociolinguistique, à côté des deux filières existantes. Les filières se distinguaient à leur tour entre un cours triennal et quadriennal.

⁵⁴ *Det nya gymnasiet, op. cit.*, p. 94. Cette considération, assortie de remarques sur la nécessité d'assurer la centralité des matières de formation générale, semble avoir produit l'effet de reporter la réduction attendue du volume horaire consacré à une matière phare de l'identité culturelle du *läroverk*. Le sentiment d'une menace imminente peut expliquer la relative satisfaction exprimée par l'association des enseignants d'histoire lors de la divulgation des propositions de *Skolöverstyrelsen* (cf. *ibid.*, p. 73).

⁵⁵ Cf. *infra*, annexe IV.

⁵⁶ Instituée au milieu du XIX^e siècle pour servir de passerelle vers l'exercice des professions libérales ainsi que vers les formations universitaires scientifiques.

⁵⁷ Il est à noter cependant que l'horaire de la matière intègre à présent l'enseignement de la *samhällslära* (cf. *infra*, annexe I a), glossaire) et que, comme le document de *Skolöverstyrelsen* le rappelle, la pratique tendait à lui allouer spontanément une portion de temps plus importante que ce qui était prévu. *Det nya gymnasiet, op. cit.*, pp. 94-95 et 122.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 189.

interprétation : tantôt comme un pas vers l'homogénéisation des filières de formation, au nom d'une mission commune, tantôt comme un service rendu à un type de formation générale, de *bildning*⁵⁹ humaniste, en contradiction apparente par rapport aux intentions des réformateurs⁶⁰. L'hétérogénéité qui caractérise les avis rendus par les acteurs du système éducatif lors de la première présentation du *mémorandum* est également révélatrice d'une difficulté sociale à cerner le sens de ce mouvement : les critiques déplorant la perte de l'empreinte « humaniste » de l'enseignement⁶¹ alternent avec des propos invoquant des corrections d'une autre nature. Les tenants d'un changement d'équilibre entre les vocations encyclopédique et utilitaire de la formation générale marquent toutefois un résultat en 1960, lorsque les deux registres épistémologiques entre lesquels l'histoire scolaire se partageait depuis 40 ans – l'archéologie et la physiologie de la « société moderne » – sont formellement constitués en tant que sujets d'enseignement distincts, d'après le modèle déjà consacré par l'école « intégrée » et la *realskola* expérimentale⁶². La décision entraîne immédiatement un aménagement des emplois du temps : la matière « histoire » perd alors deux heures hebdomadaires au profit de la *samhällskunskap* dans les deux dernières classes de la section « générale », et respectivement une heure et deux heures hebdomadaires par an dans les dernières classes des sections *latin* et *real*⁶³. La compression se répercute aussitôt sur la grille chronologique, en imposant une plus forte concentration du matériel plus ancien⁶⁴. Loin de recentrer l'enseignement de l'histoire autour de son objet plus classique, le séparer de la *samhällslära* a donc produit l'effet contraire : les trois filières apparaissent désormais plus homogènes quant à l'éventail chronologique abordé, et la place de l'histoire contemporaine se voit vigoureusement renforcée.

⁵⁹ Cf. *supra*, pp. 110-116.

⁶⁰ La même ambiguïté ressort du traitement réservé à la philosophie : cette discipline à vocation non utilitaire voit d'une part son statut se renforcer, en tant que matière obligatoire dans toutes les filières, alors que, d'autre part, elle intègre des éléments de psychologie, comme la *skolkommission* l'avait préconisé. Cf. *Det nya gymnasiet, op. cit.*, pp. 188-189.

⁶¹ Ce courant comprend, notamment, un avis discordant inséré dans le rapport, et émanant des services de *Skolöverstyrelsen* lui-même. *Ibid.*, p. 185 sqq.

⁶² Ainsi que dans une quatrième filière expérimentale du *gymnasium*, dotée à partir de 59 d'un emploi du temps et de programmes séparés. V. « Provisoriska tim- och kursplaner för försöksgymnasierna », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 22, 1959 et « Kompletterande metodiska anvisningar för försöksgymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 29, 1960.

⁶³ « Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 24, 1960, pp. 430-431.

⁶⁴ Dans les programmes des filières quadriennales, l'histoire contemporaine « générale » après 1919 est rattachée au cours de la première année, au détriment de l'histoire ancienne ; la deuxième année doit couvrir le Moyen Âge et l'histoire jusqu'à 1720 ; la troisième année est destinée à la période entre 1720 et 1870, tandis que la dernière année est censée rattraper l'histoire contemporaine (suédoise et générale) de 1870 à nos jours. Dans les filières triennales, les changements par rapport aux *kursplaner* de 1954 sont moins évidents. *Ibid.*

1.3.2 Les axes de la modernisation des corpus : actualité et concentration thématique

En marge des innovations structurelles que je viens d'évoquer, *Skolöverstyrelsen* revient à plusieurs reprises, durant l'interrègne entre deux régimes éducatifs qui se prolonge de 1950 à 1960, sur les objets et les méthodes que le cours d'histoire devrait privilégier. Comme je l'ai signalé, la polémique visant la suprématie de l'histoire politico-militaire constitue l'un des fils conducteurs du changement de regard sur les finalités de la discipline. Repris dans la rhétorique des programmes scolaires, ce noeud problématique est porteur, à la fois, d'un élément de continuité et d'une rupture par rapport aux affrontements précédents autour de l'inflexion nationaliste de la discipline et de sa méconnaissance de l'expérience des classes populaires. L'éloge de l'internationalisme et de la coopération pacifique entre les nations rentrent de manière formelle dans les programmes de la *folkskola* dès le lendemain de la Première Guerre mondiale. Durant les deux décennies qui s'ensuivirent, comme Ulf Zander le montre, la thèse prédominante dans le débat pédagogique avait été que la promotion d'une vision objective de l'histoire n'entraînait aucunement en contradiction avec le tropisme nationaliste des cours, à condition que ceux-ci fussent marqués par un souci d'équilibre et de véracité. Dans un modèle pédagogique consolidé par l'expérience de la guerre, l'éloge de la sagesse des rois pouvait s'accommoder sans heurts de la mise en scène des qualités naturelles du *folk* suédois (esprit communautaire, modération, sentiment de la justice), se révélant dans les formes modernes de la démocratie corporative⁶⁵. La sobriété du système éducatif national avait ainsi pu rentrer parmi ses vertus officielles et ses titres de fierté⁶⁶. Lorsque la polémique sur la persistance du culte des gloires nationales resurgit à nouveau dans les *utredningar* des années 40 et 50, la critique évolue d'une dimension politique vers une approche fonctionnelle, la *skolkommission* estimant, par exemple, que l'objet de cette histoire commémorative était incapable de contribuer à la loyauté envers les institutions et à la démocratisation de l'esprit public. Le problème sera donc moins de remettre au goût du jour un exposé rhétorique et complaisant que d'obvier au déséquilibre entre son domaine et des aspirations antagonistes. À mesure que l'enjeu de l'édification citoyenne emprunte de nouveaux canaux – la publicité

⁶⁵ Le manuel d'éducation civique élaboré par l'ancien ministre social-démocrate des cultes et de l'enseignement, V. Rydén (*Medborgarkunskap*, Stockholm, Norstedt, 1923), réédité quinze fois jusqu'en 1959, est un exemple remarquable de la synthèse de la rhétorique nationaliste du XIX^e siècle avec le culte du progrès et des qualités biologico-raciales du *folk*. Sur la réception de cet ouvrage, cf. U. Zander, *Att legitimera och bli legitimerat* dans H. A. Larsson (ed.), *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping, Jönköping University Press, 1998, pp. 49-53.

⁶⁶ Même dans des arènes internationales consacrées, entre les deux guerres, à la purification des manuels des excès nationalistes, les représentants suédois prétendaient que, par sa manière de sensibiliser les élèves aux vertus patriotiques sans s'écarter de la vérité historique, l'éducation suédoise avait un pas d'avance par rapport aux grandes nations européennes (U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, p. 190).

sociale illustrée dans le chapitre 1 – la critique du canon historique s’oriente des conditions de son *usage* (la promotion du militarisme, la discrimination de classe...) vers les raisons occultes qui l’inspirent. Concrètement, le critère de problématique se trouve transféré d’un plan idéologique à un plan thématique et chronologique⁶⁷ ; ce n’est pas un hasard si la méfiance envers l’épopée nationale s’impose en concomitance avec l’abandon des réserves vis-à-vis de la référence à l’histoire politique contemporaine, qui est donc accueillie dans les programmes des différentes filières d’enseignement. La profession de la pertinence sociale de l’enseignement va de pair avec un mouvement du particulier à l’universel : les textes insistent sur l’importance de faire ressortir les grandes lignes de tendance de la civilisation humaine, en limitant l’ancrage de l’exposé aux points forts de la mémoire nationale. Réitérées dans l’abstrait, ces exigences tardent à trouver une expression normative. Au niveau de la *realskola*, le libellé des *finalités (mål)* de l’enseignement, qui précède les programmes officiels de chaque matière, demeure inchangé tout au long des années 1950. Lorsqu’elles s’efforcent d’explicitier les finalités formatrices de l’étude de la matière, les « instructions méthodologiques » de 1955 insistent, dans un premier temps, sur leur singularité. L’étude de l’histoire aurait donc pour but de développer le « sens de la perspective historique » auprès des élèves, les libérant d’une conception « statique » de l’existence⁶⁸.

Une constante se profile néanmoins durant cette phase de transition : alors qu’ils insistent sur l’effacement du récit des faits et gestes des personnages illustres, les auteurs ne font que réaffirmer la mission exemplaire de la familiarisation avec le passé. L’énoncé des qualités que l’étude de l’histoire doit encourager garde une forme prescriptive : l’enseignement va montrer aux élèves que le progrès culturel dépend du travail pacifique et de la collaboration entre peuples, groupes et individus ; il devra également éduquer à la tolérance et au jugement critique et contribuer à « la formation (*fostra*) civique et générale » des élèves, tout en se gardant de toute profession de « moralisme aride »⁶⁹. Un fil conducteur aisément reconnaissable des révisions de 1955 et 1958, qui les relie directement au raisonnement des

⁶⁷ À noter la concomitance de ce processus avec l’éclipse des occasions de célébration des gloires militaires dans l’espace public, voire avec une crise du moment commémoratif tout court (le souvenir des victoires militaires étant le seul modèle de fête ancrée dans l’histoire, dans un pays pauvre en références symboliques à caractère politique). La célébration publique de la mort du roi Gustave Adolphe lors de la bataille de Lützen (6 novembre) ou de la fin tragique du roi Charles XII (30 novembre) est progressivement abandonnée entre 1945 et 1960. Cf. *ibid.*, pp. 340-341.

⁶⁸ *Det historiska perspektivet [...] en statisk syn på tillvaron. Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan*, Stockholm, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie n° 16, 1955, p. 103. La vocation exemplaire et célébratrice de l’enseignement, en revanche, fait l’objet d’une synthèse remarquable entre deux transcendances : d’après ces recommandations, l’histoire devrait entretenir tout à la fois « la dévotion envers l’héritage des anciens et la foi dans le progrès » (*vörndnad för det fäderneärvda och tro på framåtskridandet. Ibid.*)

⁶⁹ *Torrt moraliserande. Ibid.*

utredningar sur la réforme de l'enseignement obligatoire, concerne la surcharge des programmes d'histoire et donc la nécessité de les alléger, en fonction de choix de priorités bien précis. Les « instructions méthodologiques » de 1955, destinées à la *realskola*, abordent la nécessité d'effectuer un « tri sévère » (*sträng sovring*) dans la masse des contenus d'enseignement traditionnels⁷⁰. Elles recommandent toutefois que, notamment pendant les premières années du cours, le récit garde un ton engageant, tout en laissant une place à la réflexion critique⁷¹. La prudence avec laquelle les critères de la révision pédagogique sont énoncés est à la mesure des incertitudes qui subsistent à l'égard des finalités que l'enseignement doit servir en premier lieu : c'est autour de cet enjeu, en tout cas, que la réflexion s'exerce avec le plus de passion. La sollicitation à expurger des cours les contenus renvoyant à une histoire mythifiée devient plus univoque lors de la révision des instructions méthodologiques de 1958. Le *complément* adopté cette année est une première illustration d'une revanche de la pédagogie sur l'identité culturelle de la matière, voire sur son objet. La disposition du matériel vise ouvertement à rompre la focalisation nationale des programmes⁷² et leur ancrage à un canon figé :

L'histoire suédoise avant 1809 ne doit plus être l'objet d'une étude spécifique [...] Les programmes n'impliquent pas une répétition de ce qui a déjà été assimilé à la *folkskola*⁷³.

Par rapport à l'attention consacrée aux méthodes d'enseignement, la réflexion sur les contenus se limite à une démarche négative, par soustraction. L'ambition d'exhaustivité du cours d'histoire ressort, en mesure croissante, comme un obstacle à maîtriser :

Il est évident, que le matériel doit être soigneusement trié [...] Il ne faut pas exiger que tout soit retenu : certaines parties peuvent être parcourues en simple lecture, d'autres demandent seulement à être résumées⁷⁴.

Il est intéressant de rapprocher l'évolution des programmes d'histoire dans le *gymnasium* de

⁷⁰ Ce tri, continue le document, devra se baser sur les « conditions, événements et trajectoires » (*de företeelser, skeden och utvecklingslinjer*) que l'on juge comme les plus pertinents. *Ibid.*, pp. 104-108.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² La rétrospective (*återblick*), que le programme de la première année comporte consiste en effet en une concrétisation (*aktualisering*) du « matériel d'histoire scandinave » (*det nordiska stoffet*), que l'enseignant devrait replacer dans un contexte plus large. « Tillägg till metodiska anvisningar för realskola », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 23-24, 1958, p. 355.

⁷³ *Den svenska historia före 1809 behöver däremot inte göras till föremål för självständigt studium. Kursplanen upptar inte repetition av vad som inhämtats i folkskolan.* *Ibid.*

⁷⁴ *Självklart är, att stoffet omsorgsfullt måste sovras [...] Allt bör inte ges i läxa; vissa partier genomgås t.ex. kursivt, andra behöver bara refereras.* *Ibid.*, p. 356. Les orientations pour les filières quadriennale et quinquennale exhortent encore, nonobstant l'augmentation des heures à disposition dans les dernières classes, à ce que « la présentation ne se disperse pas dans des détails » (*...framställningen får inte förlora sig i detaljer.* *Ibid.*, p. 358).

la teneur iconoclaste des documents relatifs à l'école « intégrée » et de la *realskola*. Arrêtés en 1954, les nouveaux *kursplaner* fixent la nouvelle répartition du programme : les trois sections couvrent toute l'histoire, générale et suédoise, selon une progression chronologique linéaire des anciennes civilisations orientales jusqu'à l'époque contemporaine⁷⁵. Ce cadre de référence nous permet de dégager l'orientation des transformations ultérieures. La réécriture des nouvelles « instructions méthodologiques » pour l'histoire et la *samhällslära*, qui intervient en 56 (première révision depuis 1934) est une synthèse précieuse de l'approche officielle de la vocation de la matière, à la veille des transformations que la *gymnasieutredning* va formaliser au début des années 60. Le document déclare tirer son inspiration des transformations introduites dans la *realskola* : le changement a donc lieu dans une perspective d'adéquation du secondaire aux cycles inférieurs de la scolarité. Dans le droit fil du raisonnement mobilisé par rapport à ces établissements, l'ancien corpus est dénoncé pour son caractère trop détaillé et pour les inflexions mythologiques qui l'entachent ; surtout, il n'offrirait pas l'occasion d'extraire de l'étude du passé des enseignements généraux, valables à l'échelle de la civilisation humaine⁷⁶. Les finalités exemplaires de l'enseignement occupent toute la première partie de la section « considérations générales » (*allmänna synpunkter*). La mission de la matière est ainsi rattachée au cadre de finalités civiques plus générales, que les *utredningar* avaient consacrées. La pertinence du corpus traditionnel ou l'équilibre entre ses éléments ne sont pas remis en cause, mais la formulation des objectifs – en rappelant que l'étude de l'histoire n'est pas une fin en soi – décourage toute complaisance sentimentale à l'égard de chacun de ses éléments. La familiarisation avec le passé suppose, au contraire, sa mobilisation dans un sens thérapeutique : elle doit pouvoir développer l'esprit critique des élèves, les armer (*väpna dem*) contre la propagande, les rendre plus « objectifs »⁷⁷. La nouveauté incarnée par ce texte, et que l'extrait ci-dessous nous permet de cerner, est que les sujets n'offrant pas

⁷⁵ « Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken... », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 14, 1954.

⁷⁶ « Les éléments communs, les fondements et les spécificités du développement culturel de l'Europe devront être tout spécialement mis en valeur [...] afin que les éléments rassembleurs ne soient pas sacrifiés à la description de caractéristiques nationales diverses. De même, la perspective mondiale doit être davantage soulignée dans l'enseignement, pour éviter que toute l'histoire mondiale n'apparaisse sous un angle purement européen » (*Vad som är gemensamt i den europeiska kulturutvecklingen, dess grundvalar och karakteristiska drag, bör [...] beaktas, så att de enande elementen icke försummas för skildringen av splittrande nationella särdrag. Likaså bör vikten av världsperspektivet i historieundervisningen betonas, så att inte hela världshistorien framställs ur renodlat europeiska synpunkter.* « Metodiska anvisningar för undervisningen i modersmålet och historia med samhällslära i gymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 19, 1956, p. 288).

⁷⁷ *Sakliga*. Sur ce terme, cf. *infra*, chapitre III, note 203. L'étude de l'histoire, poursuit le document, est non seulement au service de l'« éducation du citoyen », mais aussi de la « collaboration internationale ». *Metodiska anvisningar för undervisningen...*, op. cit., pp. 288-289.

d'occasions pour une telle hygiène de l'esprit sont destinés à être quelque peu marginalisés, et que la discrimination concernera de préférence l'histoire la plus ancienne. L'exhortation à « concentrer » la présentation des sujets dégage alors son sens le plus profond :

En considération de la forte limitation du temps à disposition pour la partie la plus ancienne, celle-ci doit se concentrer autour de quelques corpus essentiels : une figure, une situation ou une suite d'événements qui caractérisent une certaine époque ou qui se sont révélés importants pour l'avenir⁷⁸.

Au niveau de la disposition du matériel, les filières dans lesquelles le nombre d'heures d'enseignement est plus restreint devront cibler l'effort de synthèse vers la présentation des époques les plus éloignées. Cette solution est présentée comme une évidence, découlant du fait que la raison d'être des filières à vocation plus généraliste (*real* et *allmän*) tient à la connaissance de la « société actuelle »⁷⁹. L'exigence de concentrer le récit autour d'événements emblématiques, voire de catégories interprétatives globales, devient moins pressante à mesure que l'on avance dans la chronologie : la façon péremptoire dont elle est invoquée en relation à l'histoire ancienne et au Moyen Âge⁸⁰ ne fait que souligner la centralité de quelques axes thématiques : l'époque de l'Absolutisme, la percée impériale de la Suède au xvii^e siècle, l'histoire politique et culturelle du xviii^e, la Révolution française et la révolution industrielle. La révision répétée des instructions méthodologiques (trois versions entre 1950 et 1961) laisse apparaître une lecture de plus en plus désincarnée des objets d'enseignement, libérés de toute caractérisation thématique. Lorsque le document de 1961 aborde le centre focal de la mémoire de la grandeur suédoise, l'histoire du xvii^e siècle, le simple rapprochement avec les « instructions » de 1956 atteste le succès de la critique de l'histoire politico-militaire ou diplomatique, sans qu'une option méthodologique alternative ne se dégage :

⁷⁸ *Med hänsyn till den starkt beskurna tiden för studiet av äldre skeden måste detta koncentreras på vissa väsentliga enheter: en gestalt, en situation eller ett händelseförlopp, som ger något för en viss epok karakteristisk eller som visat sig vara av betydelse för framtiden.*
Ibid., p. 289.

⁷⁹ « Metodiska anvisningar för undervisningen i modersmålet och historia... », *op. cit.*, p. 299. Cf. notamment les instructions relatives aux finalités de la section « générale ». « Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken » (1954), *op. cit.*

⁸⁰ « L'histoire ancienne de l'Orient doit être présentée très succinctement [...] on laissera de côté (par rapport à la Rome antique, *N.d.A.*) les détails d'histoire militaire [...] L'histoire générale du Moyen Âge doit être concentrée très nettement sur ses étapes fondamentales [...] Un tri assez sévère s'impose également dans l'exposé du xvi^e siècle [...] » (*Oriens forntidshistoria måste framställas mycket kortfattat [...] däremot lämnas krigshistoriens detaljer åsido [...] Medeltidens allmänna historia bör mycket starkt koncentreras till de centrala momenten [...] Även vid behandlingen av 1500-talets allmänna historia måste [...], en ganska sträng sovring ske.* *Ibid.*, pp 289-291).

(1956)

Avec le xvii^e siècle, un exposé d'ensemble de l'histoire des États les plus importants devient envisageable, à condition qu'il se concentre autour d'un nombre limité de thèmes essentiels⁸¹...

(1961)

L'histoire du xvii^e siècle doit se concentrer autour de quelques grands thèmes⁸²...

1.3.3 *Entre histoire et « éducation sociale »*

L'affirmation progressive de la *samhällslära* – lieu privilégié de la mission civique de l'école d'après les programmes conçus entre 1950 et 1960 – mérite d'être abordée séparément. Dès le début des années 40, les grandes *utredningar* avaient appelé de leurs vœux une telle évolution. En 1950, cet enseignement est encore un élément des programmes d'histoire de la dernière année de la *realskola*⁸³ ainsi que des différentes filières du *gymnasium*. Sa promotion au niveau de la *realskola* apparaît de façon évidente à partir de cette année, lorsque la rédaction de prescriptions *ad hoc* l'affranchit de son rôle subalterne dans le cadre du cours d'histoire. Tout le programme de la dernière année⁸⁴ lui est désormais réservé en premier lieu. Son objet embrasse des éléments d'économie et de droit, ainsi qu'une série de rétrospectives historiques, qui permettent des rapprochements avec le cours principal.

Les deux réécritures des instructions méthodologiques que j'ai déjà abordées, en 1955 et en 1958, marquent une promotion du statut de cet enseignement, doublée de son recentrage sur des contenus non théoriques et non formels. D'après le document de 1955, il s'agit d'éduquer les élèves à devenir des « citoyens responsables », de les familiariser avec des questions « sociales » et d'« économie sociale » et avec les relations parents-enfants, sans ignorer des enjeux existentiels plus fondamentaux : la liberté individuelle, la sobriété, l'articulation entre « délit et châtement »...⁸⁵ L'ouverture à des catégories universelles n'implique pas l'effacement du caractère civique et national de l'enseignement, mais une dilatation de sa sphère d'intérêt, souvent teintée d'accents normatifs⁸⁶. Avec les corrections apportées en 1958

⁸¹ *Med 1600-talet blir en kronologiskt sammanhängande framställning av de viktigaste staternas historia möjlig, men den bör dock fortfarande koncentreras kring ett par huvudmotiv [...]*
« Metodiska anvisningar för undervisningen... » (1956), *op. cit.*, p. 291.

⁸² *1600-talets historia bör koncentreras kring ett par huvudmotiv [...]*
« Metodiska anvisningar för undervisningen i historia i gymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 29, 1961, pp. 553.

⁸³ L'appellation officielle de la matière était « histoire avec enseignement social » (*historia med samhällslära*).

⁸⁴ La cinquième ou la quatrième année, en fonction des filières.

⁸⁵ « Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan », *op. cit.*, p. 108.

⁸⁶ L'enseignement devra par exemple se fonder sur la notion que la Suède « est et a toujours été un pays libre, avec une culture juridique supérieure » (...*att Sverige alltid varit och alljämt är ett fritt land med hög rättskultur*

aux « instructions méthodologiques », l'arrière-plan historique des sujets est réduit à un court résumé⁸⁷ ; en même temps, dans le droit fil de l'approche pragmatique recommandée par la *skolberedning*, l'accent de la matière repose désormais sur l'énonciation catégorique des droits et devoirs du citoyen, ainsi que des compétences pratiques qui s'y rattachent⁸⁸. Au *gymnasium*, d'après les programmes de 1954, l'enseignement de la *samhällslära* concerne toutes les classes : dans les filières plus anciennes (*latin* et *real*) il est encore apparenté au cours d'histoire, tandis que dans la nouvelle filière générale il apparaît comme une discipline à part entière⁸⁹. L'évolution traduit le rôle prééminent reconnu à l'« orientation » sur la société actuelle dans la filière *real* ainsi que dans la nouvelle section de formation générale. Dans les « instructions méthodologiques » de 1956, cependant, la matière apparaît encore comme un prolongement du cours d'histoire : son articulation avec celui-ci fait l'objet de tensions comparables à celles que j'ai signalées au sujet de la *realskola*⁹⁰. C'est toutefois dans les programmes expérimentaux de l'école « intégrée » obligatoire que la solidarité de cet enseignement avec le projet d'inculturation à la modernité nationale incarné par la vision de la *skolkommision*⁹¹, émerge avec le plus d'évidence. Sous le nom de *samhällskunskap* (« étude de la société »), elle est nettement axée sur le savoir « de poche » que tout citoyen est censé détenir en sortant de la formation obligatoire : le contact entre l'individu et un État dispensateur de services est le pivot naturel de l'exposé. La formulation des *huvudmoment* (« points principaux ») de la matière permet de saisir cet effort d'adhésion à l'expérience concrète, par rapport aux traditions éducatives qui ressortent des programmes des autres établissements :

La *samhällskunskap* a pour fonction immédiate d'offrir aux nouvelles générations une orientation sur la société contemporaine. Une attention particulière doit être consacrée à des situations sociales que l'élève a déjà pu rencontrer – ou qu'il aura vraisemblablement l'occasion de connaître. *On insistera davantage sur les finalités et les missions des institutions publiques plutôt que sur leur mode d'organisation [...]*⁹²

[...] *Ibid.*, p. 108).

⁸⁷ La référence à « ...un aperçu d'épisodes choisis de l'histoire de notre pays, aptes à éclairer [...] l'arrière-plan historique de la société d'aujourd'hui » est par exemple biffée du programme de la dernière année (*Översikt av valda sidor av vårt lands historiska utveckling, avsedd att på skilda områden ge nutidssamhällets historiska bakgrund. Ibid.*, p. 357).

⁸⁸ Le complément aux programmes publié dans la même année exhorte notamment à développer la sensibilisation autour de la consommation de l'alcool, en attirant l'attention sur des publications récentes sur ce sujet. *Tillägg till metodiska anvisningar för realskola, op. cit.*, p. 357.

⁸⁹ *Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken...* (1954), *op. cit.*

⁹⁰ Cf. « Metodiska anvisningar för undervisningen i modersmålet... », *op. cit.*, pp. 296-299.

⁹¹ Cf. *supra*, section 1.3.1.

En contraste avec la caractérisation plus systématique et abstraite de la *samhällslära*, cet enseignement créé *ex novo* est une illustration parfaite de la dimension éthique générale dans laquelle l'enseignement de toutes les matières est désormais tenu de s'inscrire. La définition de ses finalités exprime bien la synthèse entre l'approche édifiante de l'enseignement traditionnel et un idéal d'acculturation politique par l'école. L'introjction de modèles explicites, extraits de l'expérience de la socialisation au sein de l'école, s'est désormais transformée en un objectif pédagogique à part entière⁹³.

Les expériences réalisées dans le cadre de l'école unifiée auront une valeur paradigmatique. Durant la seconde moitié des années 1950, l'administration scolaire commence à réfléchir à l'éventualité d'autonomiser entièrement la *samhällslära* de l'enseignement de l'histoire au niveau du secondaire. Le sujet fait l'objet de différentes interventions dans la presse⁹⁴ ainsi que de prises de position de *Skolöverstyrelsen*. À partir de 1953, l'enseignement de la *samhällslära* étendu à toutes les classes est introduit à titre expérimental dans la *realskola* ; depuis l'année scolaire 1954-55, une expérience prévoyant l'enseignement séparé des deux matières au lycée est lancée⁹⁵. Des programmes distincts d'histoire et d'éducation sociale pour les formes expérimentales du *gymnasium* sont publiés en 1959⁹⁶. L'enseignement différencié devient dès lors une réalité à tous les niveaux de la scolarité : l'éducation sociale est étudiée plus à fond que par le passé, sur une période plus étendue et avec une approche novatrice. C'est finalement sans surprise que l'on aboutit en 1960, sur la base d'un projet de

⁹² *Undervisningen i samhällskunskap har till närmaste uppgift att orientera det uppväxande släktet om det nutida samhället. Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt sådana samhällsföreteelser, som eleverna redan har kommit eller kan väntas komma i personlig beröring med. Större vikt bör läggas vid samhällsinstitutionernas syfte och verksamhet än vid deras organisationsformer [...]*

Timplaner och huvudmoment för studieplaner för skolor av A- och B- form vid försöksverksamhet i anslutning till 1946 års skolkommisions principförslag, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1951, p. 33.

⁹³ « L'enseignement doit illustrer aux élèves les valeurs et les contraintes inhérentes à la vie en société. En symbiose constante avec la vie scolaire dans son ensemble, il devra contribuer à cultiver des qualités précieuses sur le plan social, telles que la volonté de coopérer avec autrui, la considération pour les autres, le sentiment de la responsabilité et le respect des lois et des accords souscrits [...] L'enseignement a pour vocation de faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens actifs, compétents et responsables d'un pays libre » (*Den sociala samlevnadens värden och fordringar skall klargöras för eleverna. Under ständig växelverkan med skollivet i dess helhet bör undervisningen bidra till att uppodla socialt värdefulla egenskaper, såsom samarbetsvilja, hänsyn till andra människor, ansvarskänsla samt respekt för lagar och överenskommelser. Ibid.*)

⁹⁴ Cf. T. Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran...*, *op. cit.*

⁹⁵ En 1955, une circulaire de *Skolöverstyrelsen* se prononce contre l'idée d'instituer immédiatement une matière « éducation sociale », tout en rappelant que l'évolution allait dans le sens de la séparation des deux disciplines à cause, notamment, « de l'importance grandissante que l'étude de la société moderne revêt pour l'école » (*..de allt större krav, som måste ställas på skolans undervisning om det moderna samhället [...]* Citation reproduite dans I. Seth, « Kring kanslerskonferensen om historia och samhällslära i Stockholm i februari 1956 », HLFÅ., 1955-1956, p. 67).

⁹⁶ *Provisoriska tim- och kursplaner...*, *op. cit.*

Skolöverstyrelsen et sans attendre la réforme globale du secondaire, en chantier depuis la même année, à la séparation définitive de deux matières au lycée. Voit ainsi le jour une nouvelle discipline, dont le nom reprend celui de l'éducation sociale de la *grundskola*, et dont les « finalités » (*mål*) insistent sur l'initiation au fonctionnement d'une société moderne, dans ses différentes dimensions :

L'enseignement de la *samhällskunskap* vise à étendre et à approfondir les connaissances des élèves sur l'architecture et sur le fonctionnement de la société actuelle, ainsi qu'à illustrer les caractéristiques des problèmes de la société (*samhällsproblem*) de notre époque⁹⁷.

1.4 L'histoire dans les nouvelles formes scolaires : une mission d'« orientation »

Les exemples évoqués montrent que la première conséquence du nouvel horizon civique et social de l'enseignement pour les disciplines humanistes traditionnelles a consisté en la désagrégation et la critique du canon traditionnel, jugé surabondant et destitué d'un fil conducteur. Les nouveaux éléments sont rajoutés en soustrayant des heures d'enseignement, ou par des appels génériques à la coopération entre l'histoire et les autres disciplines à vocation pratique. Avec la proposition par la *skolberedning* du « plan d'enseignement » pour la nouvelle école unique⁹⁸, une phase s'inaugure, au cours de laquelle les éléments de la cristallisation d'un nouveau canon se dégagent plus clairement. Ce document, ainsi que le rapport *grundskola*⁹⁹, s'inspirent de la présentation fonctionnelle de la mission des matières qui apparente les grandes *utredningar* : chaque élément d'enseignement trouve sa justification dans une analyse de son utilité en vue du développement d'une personnalité harmonieuse et bien adaptée. En contraste avec la notion de *bildning* organique, centrée sur l'autonomie du sujet, les finalités des matières de culture générale procèdent des impératifs de l'« orientation » sur une réalité changeante, que l'école est censée assurer :

Les sciences naturelles et sociales se développent à un rythme croissant, ce qui suscite l'exigence d'une *orientation en renouvellement permanent* [...] Dans de telles conditions, l'enseignement doit tendre davantage à stimuler la compréhension de base de la part des élèves, plutôt qu'à les pourvoir d'une réserve de connaissances sur des faits¹⁰⁰.

La capacité à opérationnaliser les contenus d'enseignements par rapport aux finalités sociales

⁹⁷ *Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att vidga och fördjupa lärjungarnas kännedom om det nutida samhällets byggnad och verksamhet och klargöra innebörden av vår egen tids viktigare samhällsproblem.* « Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken » (1960), *op. cit.*, p. 431.

⁹⁸ Sou 1961:31, *op. cit.*

⁹⁹ *Cf. supra*, pp. 141-151.

¹⁰⁰ *Naturvetenskaperna och samhällsvetenskaperna utvecklas i allt snabbare takt, och detta medför krav för ständigt förnyad orientering [...] Undervisningen [...] bör under sådana förhållanden mera inriktas på att hos eleverna grundlägga förståelse än på att ge dem ett stort förråd av kunskaper om fakta.* sou 1961:31, *op. cit.*, pp. 58-59.

légitimes apparaît implicitement comme la qualité prééminente que l'enseignant de chaque spécialité doit maîtriser. Ensuite, pour la première fois, les disciplines dites « d'orientation » sont définies et regroupées à partir de leur contribution à la formation de la personnalité dispensée par l'école. Le schéma qui en résulte est le suivant :

<i>MATIÈRE</i>	<i>FINALITÉ</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Christianisme</i> et toutes les autres matières 	<i>Orientation sur les conceptions de la vie</i> ¹⁰¹
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplines d'orientation sociale (<i>hembyggs-kunskap</i>, éducation sociale, histoire, géographie) 	<i>Orientation sociale</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplines d'orientation sur la nature (<i>hembyggs-kunskap</i>, chimie, physique, biologie, éducation à la nature) 	<i>Orientation sur la nature</i> ¹⁰²

Ce groupe de matières obéit à présent à un objectif commun, à savoir

..aider l'élève à assumer la capacité de penser d'une manière autonome et d'adopter des positions personnelles, à chercher à comprendre et à respecter les différences et ce qui s'écarte de ses habitudes et de ses idées, à faire preuve d'autocritique, à se représenter dans un contexte social, à avoir la volonté et la capacité de coopérer [...]¹⁰³

Le regroupement des aires disciplinaires par *fonctions* s'avère une manière efficace de graver dans les textes deux orientations philosophiques qui avaient dominé le travail d'expertise : d'une part, la suprématie des intentions éthiques communes aux objets d'enseignement par rapport à leur assignation à un champ de savoir reconnu et, d'autre part, le déplacement global des enjeux pédagogiques vers la sphère pratique. L'intégration dans une super-discipline destituée d'un ancrage intellectuel amènera tout naturellement les acteurs à envisager la didactique des matières en fonction de l'impact attendu, et de l'action de formation des consciences qui leur incombe. Le choix des objets d'enseignement va notamment connaître un triple glissement de perspective : d'un processus (« transmettre ») vers une performance (« mettre en condition de... »), d'un processus d'apprentissage intellectuel vers l'assimilation d'un savoir-faire, et du plan de l'objectivité vers une pertinence subjective. Le nouveau cadre de référence n'engage plus la relation à une autorité, mais la

¹⁰¹ *Livsåskådning*.

¹⁰² sou 1961:31, p. 59.

¹⁰³ ...att hjälpa eleverna till en allt större förmåga att tänka självständigt och personligt ta ställning, att söka förstå och respektera det som är annorlunda, det som avviker från egna vanor och egen uppfattning, att utöva självkritik, att se sig själv i ett socialt sammanhang, att vilja och kunna samarbeta [...]
Ibid., p. 60.

reconnaissance de l'intérêt naturel de l'individu à interagir avec compétence avec le monde extérieur. L'exposé global de « finalités » (*mål*) et d'« orientations » (*riktlinjer*), qui apparente les disciplines éducation sociale, histoire et géographie, traduit sans équivoque cette révolution du regard :

L'enseignement de la *samhällskunskap*, de l'histoire et de la géographie a pour objectif de fournir aux élèves une orientation de base sur la société à laquelle ils appartiennent. Par ses contenus et son organisation, l'enseignement doit se mettre au service de l'épanouissement de la personnalité des élèves [...] *Sa mission consiste à les accompagner vers une forme d'engagement personnel [...] à les familiariser avec les valeurs inhérentes à notre mode de vie démocratique, à susciter en eux – à partir de connaissances factuelles – le respect vis-à-vis d'autrui*¹⁰⁴.

Si l'on prête attention à la définition des finalités de la *samhällskunskap* – systématiquement évoquée en premier parmi les matières d'« orientation sociale » – on remarque que la formulation choisie en traduit désormais la vocation pragmatique¹⁰⁵ : toute référence à une sphère formalisée du savoir (le droit, les sciences politiques...) et à un développement historique de ses thèmes s'incline devant la nécessité que ses contenus dégagent un profit immédiat. L'assimilation de l'étude de l'histoire à une démarche d'« orientation » se concrétise d'une part par le glissement de perspective évoqué – la conformité par rapport à des « besoins » immanents – et d'autre part par l'équation pertinence/actualité. Si durant une phase éphémère, l'éducation sociale avait emprunté sa méthode et ses concepts des sciences humaines, c'est à présent à l'enseignement de l'histoire de prendre son inspiration de la discipline la plus récente. En s'écartant des formules en vigueur dans la *realskola*, les textes précisent ainsi que l'enseignement doit réserver à notre propre époque et à son arrière-plan (*bakgrund*) « une place essentielle ». Les orientations complémentaires (*riktlinjer*) détailleront ensuite les implications didactiques de ces changements :

Le but de l'enseignement de l'histoire est d'offrir aux élèves une bonne formation de base, une large palette d'associations, qui leur permette de s'orienter dans la vie, et de reconnaître, relier et évaluer des éléments culturels isolés [...] L'enseignement doit donc être aussi fouillé et concret que possible, sans pour autant exiger trop d'apprentissage mnémotechnique. Expérience et identification sont, en règle générale, ce qu'il y a de plus essentiel pour les élèves. Il est aussi important que la connaissance de faits et de conditions historiques particulières soit transmise de façon à être perçue le plus possible comme significative et intéressante par les élèves, dès qu'ils l'abordent. *Un moyen pour atteindre ce but, c'est de rechercher le plus possible des repères et des liens avec l'environnement*

¹⁰⁴ *Undervisningen i samhällskunskap, historia och geografi har till mål att ge eleverna en grundläggande orientering i det samhälle som de lever i. Till innehåll och utformning skall undervisningen tjäna elevernas personlighetsutveckling [...] Undervisningen skall syfta till att föra eleverna fram till ett personligt engagemang [...] göra dem förtroga med de värden, vilka vår demokratiska livsform rymmer, skapa en på faktisk kunskap grundad respekt för andra människor [...]*
Ibid., pp. 78-79.

¹⁰⁵ *Cf. supra*, pp. 198-199.

*propre aux élèves, et plus en général avec l'actualité. Rien n'est plus important, pour les élèves, que de trouver une aide pour s'orienter dans leur propre existence*¹⁰⁶.

Un impératif de soupçon domine l'image du corpus disciplinaire qui se dégage du texte : l'enseignant est censé aborder l'objet de sa mission, la connaissance du passé, avec l'oeil du censeur, inspiré par quelques questions discriminantes. La répétition du qualificatif « pertinent »¹⁰⁷ véhicule, en soi, la notion de la subordination d'un domaine à un autre : le choix du matériel d'étude doit se justifier par rapport à des exigences extérieures, qu'elles soient individuelles ou collectives, mais en tout cas bien articulées : la réflexion méthodologique mobilisée dans les programmes se concentre autour de la disqualification de la reproduction par inertie de contenus dépourvus de qualités exemplaires. L'exigence *téléologique* qui s'incarnait au lycée dans la demande de « concentration » thématique, s'exprime ici sous une forme plus linéaire et consciente. Les catégories abstraites qui étayaient l'argumentation – du critère de « pertinence » à celui d'« actualité » – dissimulent à peine la résistance, à l'intérieur de la nouvelle école de l'individu-citoyen, d'une approche *édifiante* des missions de l'histoire. Dans l'explicitation de sa valeur pour le décodage de l'actualité et de ses défis, chaque élément de cette étude trouvera, encore une fois, sa raison d'être *a priori*¹⁰⁸.

1.4.1. Le premier läroplan : pertinence, actualisation et transversalité

Le premier « plan d'enseignement » pour l'école de base (*Lgr 62*¹⁰⁹) fut dressé sur la base de la proposition de la *skolberedning*. Comme je l'ai signalé dans le chapitre précédent, la structure de ce texte différait sensiblement des programmes scolaires antérieurs : je vais essayer ici d'en dégager les traits les plus singuliers. Le document s'ouvre sur un exposé de

¹⁰⁶ *Historieundervisningens uppgift är att ge eleverna en god bildningsgrund, en vid associationsbas, som gör det möjligt för dem att orientera sig ute i livet, att känna igen, anknyta till och uppskatta skilda kulturelement [...] Undervisningen bör därför vara så fyllig och konkret som möjlig utan att för den skull ställa särskilt markanta inlärnings- och minneskrav. Upplevelse och inlevelse är i regel det viktigaste för eleverna. Det är också betydelsefullt, att kunskapen om skilda historiska fakta och förhållanden förmedlas så, att dessa i görligaste mån upplevs som angelägna och intresseväckande av eleverna redan då de första gången möter dem. Ett sätt att nå detta syfte är att så långt möjligt söka utgångspunkter i och anknytning till den miljö som är elevernas egen liksom till samtiden över huvud taget. För eleverna är det väsentligt att de får hjälp att orientera sig i sin egen tillvaro.*

Ibid., p. 88.

¹⁰⁷ En suédois, *relevant*. Cf. l'anglais *relevant*.

¹⁰⁸ Dans la synthèse de Zander « ...la prise de distance par rapport à un usage nationaliste et idéologique de l'histoire a impliqué non pas l'abandon de l'objectif de former (*fostra*) les élèves à travers son étude, mais un changement des priorités » (*Avståndstagandet från det nationalistiskt-ideologiska historiebruket innebar inte att målsättningen att fostra eleverna övergavs. Den fick snarare en ny inriktning. Fornstora dagar...*, *op. cit.*, p. 329).

¹⁰⁹ *Läroplan för grundskolan*, Stockholm, Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie, n° 60, 1962.

dix pages sur les finalités de la *grundskola* ; suivent des « prescriptions générales sur l'activité de l'école »¹¹⁰, et en dernier lieu l'emploi du temps hebdomadaire et les programmes de chaque matière, assortis de recommandations méthodologiques. Intégrée au groupe disciplinaire d'« orientation sociale », l'histoire est présente avec un programme *ad hoc* dans le cycle « moyen » (*mellanstadiet*), où sa dotation horaire hebdomadaire n'est pas distincte des autres matières d'orientation, et dans les deux dernières classes du cycle « supérieur », ou *högstadium*, qui correspondent aux dernières classes de la *realskola*¹¹¹. Le programme de la 8^e année comprend l'histoire du XIX^e et du XX^e siècle du monde occidental ; celui de 9^e année, les « origines de la civilisation occidentale » ainsi que des éléments d'histoire des pays extra-européens. Dans les sections du *högstadium* orientées vers l'apprentissage professionnel, l'enseignement de l'histoire est toutefois limité à la 8^e année. Résultat de la greffe entre les héritages distincts de la *folkskola* et de la *realskola*, le cours d'histoire de l'école fondamentale présente une configuration inédite, qui résulte de l'effort de mettre l'objet de la discipline en résonance avec l'actualité sociale. Lors des déplacements progressifs vers l'actualité des programmes de la *realskola* et du *gymnasium*, la révision du cadre chronologique avait pu se justifier par l'argument que l'histoire plus ancienne avait déjà été abordée dans les cycles précédents de la scolarité : ici, nous touchons à un cours élémentaire, modulé sur le seuil minimum de connaissances avec lequel toute population scolaire devrait se familiariser.

Certes, l'histoire ancienne, médiévale et moderne jusqu'au XVIII^e siècle constitue encore l'armature des programmes du *mellanstadiet* ; à ce niveau, cependant, le temps qui lui est accordé est intégré avec celui des autres disciplines d'orientation, alors que la présentation doit forcément s'adapter au niveau de maturité des élèves (tranche d'âge de dix à douze ans). Ces deux aspects compliquent le rapprochement avec l'ancienne filière constituée par la *folkskola*, d'une part, et par l'articulation *realskola-gymnasium*, d'autre part. J'ai ainsi décidé d'exclure d'une analyse de contenu approfondie le niveau intermédiaire de la scolarité obligatoire, en optant pour des références ponctuelles.

Voici l'emploi du temps proposé pour les matières d'orientation, dans les cycles « moyen » et « supérieur » :

¹¹⁰ *Allmänna anvisningar för skolans verksamhet*. Quatre-vingts pages au total, dont l'objet couvre les méthodes de travail, les mesures d'assistance destinées aux élèves en difficulté, les rapports avec les familles.

¹¹¹ Au *lågstadiet*, c'est à la matière *hembygdkunskap* (cf. *infra*, annexe 1 a), glossaire), déjà présente dans les programmes de la *folkskola*, que reviennent les missions d'orientation « sociale », « historique » et « naturelle ».

<i>Classe</i>	IV ^e	V ^e	VI ^e	VII ^e	VIII ^e	IX ^e
<i>Discipline</i>						
histoire				–	3	2
samhällskunskap				1	2	2
géographie				–	3	2
<i>Orient. sociale</i>	6	6	6	1	8	6
TOTAL	34	34	34	35	35	35

En comparaison avec la situation de l'ancienne *realskola*, on remarquera que la *samhällskunskap* a été mise sur un pied d'égalité avec l'enseignement de l'histoire, et, surtout, que la hiérarchie entre ces enseignements a changé de signe¹¹². Pour chacun des trois cycles, l'objet fondamental de l'enseignement est énoncé en forme synthétique sous la rubrique *huvudmoment*. Cette précision représente une nouveauté introduite par le *Lgr 62* : dans les programmes pour la *realskola*, l'énoncé des « finalités » était suivi par l'indication de la *kursfördelning* (« répartition des cours »), qui posait le cadre chronologique exact du programme de chaque année. Cette indication est désormais supplantée par une définition de priorités qui appelle une présentation non événementielle : par rapport à la progression chronologique, la dimension culturelle des civilisations du passé et leurs legs à la société contemporaine sont mis en avant. Les impératifs de concentration et d'actualisation du matériel d'étude sont ainsi concrétisés dans l'énoncé du noyau thématique de la discipline :

MELLANSTADIET

- Récits et tableaux qui visent à illustrer le travail et la vie de notre peuple à travers les temps, et spécialement les conditions que l'on estime être caractéristiques de l'époque. Corrélativement, quelques éléments d'histoire locale (*hembygdens historia*).
- Événements, circonstances et personnalités significatifs, dans l'histoire scandinave et mondiale, qui semblent pertinents afin d'éclaircir des épisodes et des enjeux de l'histoire de notre peuple, ou qui entretiennent une relation naturelle avec d'autres objets d'enseignement.
- Visites pédagogiques. Activités avec différents types d'objets d'étude et de travail¹¹³.

L'insistance sur l'interaction entre passé et présent (et entre *proche* et distant) caractérise tout

¹¹² En revanche, la somme des heures consacrées à l'histoire et à la *samhällskunskap* donne un résultat quelque peu supérieur par rapport à la situation de la *realskola* triennale en 1958. Le lecteur se reportera aux tableaux reproduits en annexe.

¹¹³ *Mellanstadiet – Berättelser och bilder ägnade att belysa vårt folks arbete och liv genom tiderna, särskilt de förhållanden, som kan anses vara karakteristiska för tidsmiljön. I samband därmed drag ur hembygdens historia. – Betydelsefulla händelser, tidsföreteelser och personligheter i nordisk och allmän historia, som kan anses erforderliga för att klargöra händelser och sammanhang i vårt folks historia eller som har naturligt samband med undervisningen i övrigt. – Studiebesök. Arbete med olika slag av studie- och arbetsmaterial. Lgr 62, op. cit., p. 252.*

particulièrement les programmes du *mellanstadiet* et du *högstadiet*¹¹⁴. Regroupées sous la rubrique « Propositions de disposition du cours »¹¹⁵, les indications relatives aux choix thématiques ne confortent qu'en partie la rupture méthodologique, que les sections théoriques du document semblaient préconiser. Les sujets retenus reprennent en grande mesure des éléments conventionnels des programmes précédents, dans un habillage qui traduit une plus grande attention envers des éléments d'histoire culturelle, ainsi qu'un effort d'organiser l'exposé autour de catégories politiques ou intellectuelles générales : « Dans la Suède de Gustav Vasa » ; « Liberté, égalité et fraternité : en France et en Amérique » ; « De nouvelles voies commerciales »...¹¹⁶ La concentration des sujets sous la forme de grandes synthèses panoramiques et la raréfaction des jalons chronologiques représentent, néanmoins, le fil conducteur des propositions thématiques. Le choix de sujets proposé pour le *mellanstadiet* révèle un mouvement d'abstraction et de dépersonnalisation par rapport aux *kursplaner* de la *realskola*. Le programme de la 4^e année, par exemple, est résumé de la sorte :

Scènes et récits de l'époque des Vikings et du Moyen Âge. Parmi les sujets qui peuvent être abordés : Le monde d'autrefois : courte rétrospective – Dans la Scandinavie des Vikings – Le christianisme s'impose en Suède. L'Église et les monastères. Sainte-Brigitte – Travail et vie quotidienne dans la Scandinavie médiévale » [...] ¹¹⁷

L'organisation souhaitable du cours sur l'Antiquité est décrite dans ces termes :

...tableaux d'histoire générale, en relation naturelle avec l'enseignement en général. Exemples [...] : 'Les civilisations des grands fleuves, sur le Tigre, l'Euphrate et le Nil' - 'Tableaux tirés de la Grèce et de la Rome antiques' - 'Sur les voies commerciales au Moyen Âge' [...] ¹¹⁸

La discontinuité par rapport aux programmes de la *realskola* est bien perceptible. Dans les « instructions méthodologiques » la concernant, le développement systématique de l'histoire d'époques emblématiques semblait aller de soi : la demande de souligner des « moments »

¹¹⁴ Un élément traditionnel de l'enseignement de la *folkskola* – la focalisation de l'exposé autour de l'histoire nationale – a été maintenu dans les deux cycles : dans les deux cas, cependant, la référence à la nation a été remplacée par le concept de *folk* (cf. *infra*, annexe 1 a), glossaire) alors que l'ancrage géographique s'ouvre systématiquement à l'aire « scandinave ».

¹¹⁵ *Förslag till disposition av en studieplan. Lgr 62, op. cit.*, p. 253.

¹¹⁶ *I Gustav Vasas Sverige; Frihet, jämlikhet och broderskap. I Frankrike och i Nordamerika. Nya handelsvägar. Ibid.*

¹¹⁷ *Berättelser och bilder från vikingatid och medeltid. Exempel på områden, som kan behandlas : Förr i världen, en kort återblick. – I vikingatidens Norden. – Kristendomen kommer till Sverige. Kyrka och kloster. Birgitta. – Arbete och liv i det medeltida Norden [...]* *Ibid.*, p. 253.

¹¹⁸ [...] *bilder ur den allmänna historien, vilka har naturligt samband med undervisningen i övrigt. Exempel på sådana bilder ur den allmänna historien: Från flodkulturerna vid Euftrat-Tigris och vid Nilen, Bilder från antikens Grekland och Rom, På medeltida handelsvägar [...]* *Ibid.*

particuliers n'impliquait qu'une plus grande attention à une dimension *sociale*, au détriment de la dispersion événementielle :

En traitant l'histoire de la Rome antique, on soulignera particulièrement la contribution des Romains à la civilisation et à la construction d'un empire. Les conditions sociales après les guerres puniques et les exemples de différentes formes de gouvernement qui ont marqué l'histoire de Rome, peuvent être spécifiquement examinés [...]

L'histoire générale du XVII^e sera concentrée autour de la France de Louis XIV et des autres nations, culturellement et politiquement dominantes pendant la période¹¹⁹.

En contraste avec cette phraséologie, renvoyant à des cadres culturels reconnus (« la France de Louis XIV »), les prescriptions du *Lgr 62* ne suggèrent plus de différences qualitatives entre les époques, se limitant, dans de nombreux cas, à juxtaposer des segments chronologiques isolés. Le programme compense l'estompement du cadre de référence par l'appel à faire converger le récit autour de ses axes thématiques : en même temps, la référence fréquente aux rétrospectives diachroniques (*längdsnitt*) confirme la sensation que quelques sujets choisis sont destinés à occuper une partie prépondérante du cours¹²⁰.

Le cours du *högstadiet* – s'adressant donc au public de l'ancienne *realskola* – est une bonne expression de la fonction assignée à l'histoire dans la perspective d'une *medborgarskola*. Le programme s'ouvre sur le début du XIX^e siècle et se concentre sur les lignes directrices de l'évolution politique et sociale en Europe depuis la Révolution française, l'industrialisation dans le monde, le processus de modernisation et le progrès politique et social en Suède. À ce niveau du cursus, l'effort semble consister à harmoniser quelques éléments de l'enseignement traditionnel avec de nouveaux critères de pertinence des objets d'étude. Si les contenus de l'enseignement sont énoncés avec davantage de rigueur que pour le *mellanstadiet*, les préoccupations à la base de ces choix deviennent également plus transparentes. L'objectif de rapprocher l'enseignement de l'expérience quotidienne, par exemple, y est davantage souligné : la référence à l'actualité, d'après le document, est fondamentale pour que les élèves comprennent « que la connaissance du passé a une valeur immédiate pour comprendre ce qui se passe dans notre temps »¹²¹. La nette accentuation de la perspective *internationale* (et

¹¹⁹ *Vid behandlingen av romarikets historia kan särskilt poängteras romarnas insatser som samhälls- och imperiebyggare. De sociala förhållandena efter de puniska krigen samt den provkarta på olika statsskick Roms historia erbjuder kan lämpligen studeras. En central plats torde böra givas åt en bred kulturhistorisk skildring av staden Rom under kejsartiden. Det senare 1600-talets allmänna historia koncentreras kring Ludvig XIV :s Frankrike såsom tidens politiskt och kulturellt ledande stat. Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan (1955), op. cit., p. 104.*

¹²⁰ *Lgr 62*, op. cit., p. 262. Le matériel le plus ancien (donc le programme de la dernière année) est le plus concerné par ces recommandations.

¹²¹ *...att hjälpa dem att inse, att kunskap om det förgångna är av direkt värde för förståelse av det som händer i vår egen tid.*

notamment extra-européenne) dans les sujets est une conséquence de cette sensibilité accrue à l'égard de la pertinence des contenus pour les élèves. Dans différents cas, l'attention à des contenus à l'apparence exotique trouve directement une justification dans le contexte socio-politique du moment. L'histoire de la « coopération internationale », ou des nouvelles superpuissances, font ainsi leur apparition :

Un événement fondamental, conséquence de la Seconde Guerre mondiale, et dont tous les élèves sont conscients, est la division du monde en un bloc oriental et un bloc occidental. La principale puissance du bloc oriental est l'Union Soviétique ; l'histoire de la Russie est donc tout naturellement un objet d'étude [...] La superpuissance dans le bloc occidental sont les États-Unis. Leur histoire doit aussi être étudiée [...]¹²²

L'essentiel consiste à accompagner les élèves vers la compréhension de ces mondes lointains, qui viennent de s'ouvrir à notre regard, et qui s'imposent comme des acteurs politiques importants¹²³.

Le programme de la dernière année est axé sur des approfondissements de sujets choisis d'histoire de l'Antiquité : le document incite à les aborder sous la forme de rétrospectives thématiques, procédant des origines d'une problématique jusqu'à l'actualité¹²⁴. Formellement rejeté en tant que modèle pour la future école unique¹²⁵, l'organisation exhaustive et chronologique du récit propre à la *realskola* s'éclipsera avec la suppression de l'établissement qui en portait la tradition. La rupture de continuité concerne en premier lieu la place de l'épopée nationale, qui sera abordée plus hâtivement et à un niveau inférieur du cursus scolaire. Frappée dans sa dimension normative et liturgique, la référence à un héritage survit, en revanche, dans la dimension réfléchie d'une *redécouverte*. Le *Lgr 62* souligne ainsi l'importance de sensibiliser les élèves aux signes de la mémoire et de développer les facultés esthétiques et les compétences linguistiques liées à la connaissance du passé, en mettant les élèves en contact avec des musées, des monuments et différents témoignages des époques écoulées¹²⁶.

Ibid., p. 258.

¹²² *En allvarlig utveckling efter det senaste världskriget, vilket alla elever är medvetna om, är världens uppdelning i ett östligt och ett västligt block. Huvudmakten i det östliga blocket är Sovjetunionen, och ett naturligt studieobjekt är därför Rysslands historia [...] Huvudmakten i det västliga blocket är USA. Också dess historia måste studeras [...]*

Ibid., p. 260.

¹²³ *Det väsentliga är, att eleverna får hjälp att förstå något av de främmande världar, som nu hastigt öppnat sig för våra blickar och framträtt som politiskt betydelsefulla faktorer.*

Ibid., p. 262.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *RH*, 1962, *Kungl. Maj:ts proposition nr 70*, p. 70.

¹²⁶ *Lgr 62, op. cit.*, p. 263.

Le bilan de la « révision » d'une mémoire officielle que nous pouvons dégager des documents que nous venons d'examiner, ne peut qu'avoir un caractère indiciaire. Le statut imaginaire des points de tension, des changements d'accent et des négligences que ces textes dévoilent, ne saurait être établi qu'après vérification de leur impact sur l'économie générale de la discipline et de ses objets et, encore davantage, de leurs reflets sur les pratiques d'enseignement. Je me suis borné, pour l'instant, à rechercher le fil rouge de l'évolution d'un regard sur le passé, figé dans l'identité de la matière, en relevant les noeuds conceptuels, les *lieux communs*, par lesquels une nouvelle hiérarchie de la mémorisation et de ses enjeux se laisse entrevoir. Par ses critères et ses choix langagiers, la révision des programmes fait apparaître une nouvelle éthique de la représentation du passé, avec ses marques bien spécifiques de vertu et de réprobation. Le dialogue du proche et du lointain, l'ouverture de l'évocation d'une époque singulière à des préoccupations plus diffuses, définissent ainsi une posture pédagogique prometteuse (« approche longitudinale », « corrélations », « points de contact »...), alors que la référence à l'enchaînement chronologique des données apparaît comme une source d'embarras (« surabondance » des objets, défaut de « pertinence », nécessité de les « concentrer » à l'intérieur d'une « trajectoire », etc.) Les thèses développées dans les *utredningar* préparatoires – à commencer par l'idée de faire de la société actuelle et de ses valeurs un objet de connaissance auquel tous les enseignements devraient contribuer – pénètrent ainsi dans l'identité de la discipline, en s'ajustant opportunément à la nature de ses objets. L'histoire – ne cesse-t-on de proclamer – n'est pas un objet de contemplation ou de gymnastiques intellectuelles, mais la condition pour aborder des problèmes *tangibles*, et y sensibiliser la jeunesse.

Pour mesurer le rythme de l'évolution du centre de gravité de la didactique vers ses nouveaux objectifs, il faut rappeler d'une part que le statut des orientations sur les finalités que l'enseignement doit privilégier – dépassement de l'émission événementiel, abandon de l'arrogance nationale, ouverture à l'universel – est celui d'une déclaration d'intention, que nous enregistrons sans pouvoir en cerner les conséquences ; d'autre part, que la répétition d'une thèse, dans la prose des autorités responsables, peut témoigner autant de sa légitimité que de la difficulté de l'ancrer dans les habitudes et dans les consciences. Certes, les symptômes de la réorganisation du cadre chronologique et de l'organisation des sujets par fresques diachroniques, témoignent des secousses auxquelles les repères de l'héritage scolaire sont exposés, selon une progression constante ; mais le matériel brut auquel les élèves se

trouvent confrontés ne semble évoluer qu'avec prudence¹²⁷. Il conviendra donc, à ce stade de l'analyse, de prendre la mesure du caractère multidimensionnel de l'enjeu que j'essaie de mettre au point à travers mes sources : il concerne d'une part ce qu'un pouvoir recherche, par sa capacité à délibérer sur l'objet et sur les finalités de l'enseignement, et d'autre part le bagage de mémoires concrètes que la mise en forme du matériel laissera filtrer. À l'intersection de ces deux échelles se pose la question des *usages*, ou de la requalification que les mêmes repères peuvent connaître – notamment, par l'évolution des instruments de transmission, des rhétoriques, des hiérarchies implicites qui lient l'objet à des injonctions morales. Je reviendrai plus spécifiquement sur la tension entre objectifs posés et organisation du matériel – entre réflexion *sur* l'histoire et usage concret de ses figures et traces canonisées – dans le cadre de l'analyse consacrée à la transformation des programmes du secondaire.

1.4.2 *Le passé comme outil de diagnostic : réforme du gymnasium et requalification des sujets*

En concomitance avec les délibérations décrétant l'entrée en vigueur de la *grundskola*, la *gymnasieutredning* se pencha sur l'élaboration de nouveaux programmes, ajustés à un modèle de lycée plus intégré et plus spécialisé¹²⁸. Un exposé de principes, intitulé « Un nouveau *gymnasium* »¹²⁹, fut publié en 1963, suivi peu de temps après par une proposition de *läroplan*¹³⁰ : ces documents servirent de référence pour l'élaboration du projet de réforme qui fut entériné par le *Riksdag* en 1964. Dans son approche de l'enseignement de l'histoire, la réflexion de la *gymnasieutredning* présente une homogénéité de fond avec l'orientation du *Lgr 62*. La référence à une mission générale d'« orientation sociale » y figure également, quoiqu'à partir d'une définition plus théorique, qui y attache, entre autres, une « orientation historique » spécifique¹³¹. À partir de 1958, les missions d'orientation sociale « suédoise et

¹²⁷ Le lecteur pourra tester la pertinence de cette remarque en se reportant à l'examen des manuels et de la disposition des sujets que je développe dans les sections II.2 et II.3 du présent chapitre.

¹²⁸ L'enquête proposa de supplanter l'ancien système de lycées différenciés par un établissement unique, divisé en cinq « voies » (*linjer*) ou filières (« humanités », « sciences sociales », « sciences naturelles », « économie » et « technique »), qui se substituaient également aux anciens lycées « technique » et « commercial » (*humanistisk; samhällsvetenskaplig; naturvetenskaplig; ekonomisk; teknisk*).

¹²⁹ *Ett nytt gymnasium*. SOU 1963:42.

¹³⁰ *Läroplaner*. SOU 1963:43.

¹³¹ « Lors du résumé des exigences posées par l'individu, la société et le monde du travail, déjà dressé par l'enquête [...] elle a notamment évoqué l'orientation sociale, ainsi bien suédoise qu'internationale, et au point IV : 3 l'orientation dans les questions d'ordre littéraire, esthétique, religieux, philosophique et psychologique [...] S'ajoute à cela une orientation historique, qui touche à l'évolution qui a eu lieu dans la vie sociale, la technique, les sciences naturelles et la culture » (*Vid den sammanvägning av kraven från individer, samhälle och avnämare, som utredningen gjort i 5.5, har utredningen under punkt IV:1 nämnt samhällsorientering, både svensk och internationell, under punkt IV:3 orientering om litterära, estetiska, religiösa, filosofiska och psykologiska frågor*

internationale » ont été confiées à une discipline à part, la *samhällskunskap*, qui tout en calquant l'inspiration de la discipline équivalente de la *grundskola*, garde, au *gymnasium*, une identité intermédiaire entre une étude systématique du fonctionnement de l'État et des missions d'initiation pratique aux devoirs du citoyen. Lors de la définition du programme d'histoire, la *gymnasieutredning* revient aussi bien sur la notion de surabondance du matériel brut qui s'offre à l'enseignant que sur la solution recommandée dans les cycles inférieurs de la scolarité : à savoir, concentrer l'exposé autour de quelques noyaux thématiques cruciaux.

Le problème central lors de l'organisation du contenu du cours d'histoire est celui du tri du matériel historique. Etant donné que le programme est axé sur les siècles les plus récents, le tri a pris des proportions importantes *pour tout ce qui relève des époques les plus anciennes* [...] Pour l'époque allant jusqu'au XIX^e siècle, l'étude se concentre sur quelques trajectoires [...] d'histoire de la culture et d'histoire sociale. L'époque postérieure à 1800 doit être étudiée principalement depuis un angle politique, social et économique, tout en isolant certaines problématiques [...] débouchant sur une perspective globale¹³².

Les critères de *schématisation* et d'*actualisation* des sujets apparaissent finalement, au même titre que dans l'enseignement obligatoire, comme les pierres angulaires de la réforme des programmes. En abordant la définition des emplois du temps, la commission ne propose pas des modifications majeures pour l'histoire, en ce qui concerne les trois filières – « humanités », « sciences sociales »¹³³ et « sciences naturelles »¹³⁴ – à vocation plus théorique. La dotation horaire, en revanche, est nettement moins importante dans les filières économique et technique¹³⁵, où toutefois la comparaison devrait viser les anciennes formes « commerciale » et « technique » du lycée, où l'histoire avait un poids plus ou moins comparable¹³⁶. Le projet de *läroplan* nous ramène à la structure du *Lgr 62* : un exposé de principes généraux précède ainsi les instructions pédagogiques et la description détaillée de la [...] *Härtill kommer den historiska orienteringen med avseende på utvecklingen inom samhällsliv, teknik, naturvetenskap och kultur*. SOU 1963:42, op. cit., p. 352).

¹³² *Det centrala problemet vid konstruktionen av kursinnehållet i historia är sovringen av det historiska materialet. Eftersom tyngdpunkten bör ligga på de senaste århundradenas historia har sovringen gjorts omfattande för äldre tider [...] För perioden fram till 1800-talets början koncentreras studiet till några få men allsidigt belysta kultur- och samhällshistoriska tvärsnitt. Tiden från 1800-talets början till nuvarande tid studeras företrädesvis från politisk, social och ekonomisk synpunkt men med ett urval av historiska huvudlinjer som studeras intensivt och mynnar ut i globala perspektiv.* *Ibid.*, p. 361.

¹³³ Huit heures hebdomadaires distribuées sur trois ans, contre les neuf de l'ancienne filière « générale » et les sept de la filière « latine ». Cf. *infra*, annexe IV.

¹³⁴ Six heures, correspondant à la dotation horaire de la filière *real*.

¹³⁵ Quatre heures, réparties sur trois années.

¹³⁶ Cf. *infra*, annexe IV. En revanche, l'ensemble des filières est concernée par la tendance à l'augmentation des heures à disposition d'une matière d'introduction récente, la *samhällskunskap*. Pour les autres disciplines, on relèvera que la philosophie ne profite pas de la réduction de la moitié de l'horaire de l'enseignement religieux, et qu'elle perd même une heure hebdomadaire dans les filières « humaniste » et de « sciences sociales », au profit de la nouvelle discipline « psychologie ».

physionomie des disciplines. À ce niveau également, la construction se rapproche des programmes de la *grundskola* : un exposé de finalités précède l'énoncé des « points principaux », d'un « programme par année de cours », et finalement des « instructions avec commentaires »¹³⁷. L'enseignement de l'histoire est prévu dans les filières « humaniste » et « sociale » sur une durée de trois ans, et dans les filières « sciences naturelles », « économie » et « technique » pour les deux premières années seulement. Comme par le passé, il est donc présent, en différente mesure, dans toutes les typologies du nouveau *gymnasium*. Dans les filières où l'enseignement s'étale sur trois ans, la progression chronologique suit le schéma suivant :

<i>période 1000-1789</i>	<i>1^{ère} année (2 heures/semaine)</i>
<i>période 1789-1945</i>	<i>2^e année (4 heures/semaine)</i>
<i>période 1945-à nos jours</i>	<i>3^e année (2 heures/semaine)</i>

Dans les autres filières, la répartition est la suivante :

<i>période 1000-1789</i>	<i>1^{ère} année (2 heures/semaine)</i>
<i>période 1789-à nos jours</i>	<i>2^e année (2 heures/semaine), 4 dans la filière « sciences naturelles »</i> ¹³⁸

La nouveauté qui s'impose est la disparition de l'histoire de l'Antiquité des programmes du lycée. Globalement épargnée lors des réformes des années 50, la partie la plus étoffée des programmes depuis le début du XIX^e siècle – la généalogie dynastique, et juridico-politique de l'État national (depuis Gustav Vasa, en passant par l'époque dite de la « grande puissance », ou *stormaktstiden*¹³⁹) – sera désormais englobée dans un cours survolant huit siècles. Le principe du déplacement de l'axe chronologique vers l'actualité a été affirmé vigoureusement par l'attribution de toute une année à une « orientation » relative aux événements des vingt dernières années¹⁴⁰. Sur ce plan, le programme calque en plusieurs points celui de l'ancienne *samhällslära*. Mais la portée des changements saute aux yeux si l'on se tourne vers l'emploi du temps prévu pour chaque année : aux deux heures hebdomadaires réservées, dans les filières à vocation théorique, pour la longue traversée de l'an 1000 à 1789, correspondent quatre heures hebdomadaires consacrées à la seule période 1789-1945, et encore les deux

¹³⁷ *Mål; huvudmoment; kursplan med årskursfördelning; anvisningar och kommentarer*. SOU 1963:43, *op. cit.*

¹³⁸ *Läroplan för gymnasiet (Lgy 65)*, Stockholm, Skolöverstyrelsens skriftserie 80, 1965.

¹³⁹ Définition conventionnelle, dans le contexte suédois, de la période allant de l'accession au trône de Gustave II Adolphe (1611) à la mort de Charles XII (1718), lorsque la suprématie politique et l'étendue des conquêtes militaires suédoises sur le continent européen connurent leur apogée.

¹⁴⁰ *Lgy 65, op. cit.*, p. 163 sqq.

heures hebdomadaires destinées à l'orientation sur l'époque contemporaine, dans la dernière année. Si l'on tient compte également de la nouvelle disposition des arguments par grands thèmes – un changement qui intéresse principalement le programme d'histoire du XIX^e et XX^e siècle – le bouleversement prend une ampleur comparable à la transformation survenue dans l'école obligatoire. Le nouvel énoncé des finalités de l'enseignement de cette discipline en atteste la portée :

L'enseignement a pour mission de :
– élargir et approfondir la connaissance d'époques et de trajectoires fondamentales de l'histoire suédoise et scandinave ;
– fournir une vision de la façon dont *les formes sociales de notre époque, ainsi que ses formes de vie et de culture*, se sont développées ;
– susciter et développer, à travers le contact avec des sources historiques, la capacité d'analyser et de juger de manière objective les responsabilités, les enjeux et les problèmes du passé et de l'époque actuelle¹⁴¹.

La définition des *huvudmoment* introduit une distinction entre le mode de développement propre aux différentes époques. En ce qui concerne la période 1000/1789, il est question d'aboutir à une vision synthétique du devenir historique, en mettant l'accent sur le passage d'une civilisation déterminée – comprise comme une étape sur le chemin de l'humanité – à une autre¹⁴². En ce qui concerne la période 1789-1945, l'objectif est différent : il s'agit de tracer des lignes de tendance bien définies, orientées vers la compréhension des structures socio-institutionnelles du monde contemporain. Le choix des sujets s'effectuera donc, implicitement, de manière rétrospective et finaliste :

...une étude de l'avènement et de l'évolution des sociétés modernes <s'amorçant avec le développement industriel et historico-idéal au cours du XVIII^e siècle> et avec une successive extension de la perspective à l'aire extra-européenne <dont on traitera aussi l'histoire précédente>¹⁴³.
(*les phrases entre crochets ne se réfèrent qu'aux trois filières théoriques, N.d.A.*)

La distinction de principe entre deux logiques de présentation gouverne la construction du

¹⁴¹ *Undervisningen i historia har till uppgift : – att vidga och fördjupa kunskaperna om väsentliga epoker och förlopp i allmän och nordisk historia, att ge insikt om hur vår egen tids samhällsformer samt dess kultur och levnadsförhållanden vuxit fram samt att ge kontakt med historiskt källmaterial och därvid grundlägga och utveckla förmågan att kritiskt och nyanserat bedöma uppgifter, sammanhang och problem i det förgångna och nutiden.*

Ibid., p. 177.

¹⁴² « ...un cours qui mette l'accent sur des époques délimitées, que l'on abordera en prenant en compte aussi bien les conditions politiques, sociales et économiques que l'évolution générale des idées et l'histoire de l'Eglise, de l'art, de la littérature et de la musique » (...*ett studium med tonvikt på avgränsade epoker, som behandlas såväl med avseende på politiska, sociala och ekonomiska förhållanden som med hänsyn till den allmänna idéutvecklingen samt kyrkans, konstens, litteraturens och musikens historia*). *Ibid.*

¹⁴³ ...*studium av de moderna samhällenas uppkomst och utveckling, med utgångspunkt i den industriella och idéhistoriska utvecklingen under 1700-talet och med successiv vidgning av perspektivet till utomeuropeiska områden, varvid deras tidigare historia beaktas.*

Ibid.

programme dans les sections *kursplan* et « instructions ». L'approche souhaitable de l'histoire contemporaine - qui occupera donc une année de cours dans les filières humaniste et sociale, et une partie du programme de la deuxième année dans les autres filières – y est présentée comme suit :

Pour la période après 1945, une orientation relative aux principaux événements (*väsentliga händelseförlopp*), ainsi qu'à des lignes de développement (*utvecklingslinjer*), envisagées depuis une perspective globale¹⁴⁴.

Et aussi, pour les seules filières humaniste, sociale et de sciences naturelles :

Etude rétrospective synthétique sur des thèmes d'histoire générale, culturelle et sociale¹⁴⁵.

La répartition par année comprend les sujets généraux qui caractérisent chaque cours, ordonnés par rubriques (« la société médiévale », « la naissance des États modernes »...) ; les sujets que les approfondissements rétrospectifs devraient privilégier sont également repris¹⁴⁶. Si l'histoire nationale n'implique plus un développement séparé, les contenus relatifs à chaque époque sont répartis en deux grands chapitres, « histoire générale » et « histoire scandinave », qui préservent un critère de hiérarchisation géographique des sujets traités. La concentration du développement chronologique autour de catégories socio-historiques traduit la nécessité d'obvier à la dispersion des événements en les référant à une catégorie interprétative ou à l'apparition d'un enjeu inédit et synthétique – comme l'origine de l'État-nation : voilà la priorité que la *gymnasieutredning* avait tout spécialement soulignée dans la phase d'élaboration des programmes. Le *kursplan*, seul élément qui, dans le *läroplan*, renvoie à l'exposé exhaustif du programme traditionnel, prend ainsi la forme d'un catalogue de grands thèmes : l'énoncé théorique d'un principe trouve ainsi son expression dans l'organisation du document prescriptif, et acquiert progressivement une force contraignante.

Comme dans le cas du *Lgr 62*, les aperçus rétrospectifs (*längdsnitt*) ont un statut plus ambitieux qu'une simple recommandation méthodologique ou un supplément au programme curriculaire. Regroupés dans la partie finale du *kursplan* relative aux deuxième et troisième année, ils se trouvent dissociés de la progression chronologique de l'exposé. Dans le choix des sujets, la primauté de l'orientation sur le monde actuel ressort avec la plus grande clarté : dans la plupart des cas, l'enjeu consiste à remonter à la genèse d'un problème actuel, et d'en

¹⁴⁴ För perioden efter 1945, orientering om väsentliga händelseförlopp och utvecklingslinjer sedda i globalt perspektiv.
Ibid.

¹⁴⁵ Ett återblickande och sammanfattande studium, samlat kring allmänt historiska, kulturhistoriska och samhällshistoriska teman.
Ibid.

¹⁴⁶ « Etude thématique » (*Tematiskt studium. Ibid.*, pp. 177-182).

établir la permanence ou l'évolution à l'aide d'exemples choisis. Fixer le choix d'un mode de présentation au niveau du *läroplan* permet encore une fois de concrétiser un objectif posé dans l'abstrait – la subordination du choix thématique à l'assimilation de catégories politico-morales contemporaines – en le rendant incontournable. Le choix des rubriques suggérées ne laisse pas lieu à équivoque : « Le rôle des Arabes dans l'histoire : de Mahomet à Nasser » « Les efforts internationaux pour la paix et la coopération depuis la diplomatie de cabinet jusqu'à l'ONU » ; « La politique de neutralité de la Suède, depuis 1814 »...¹⁴⁷ Le récit se déploie toujours du passé vers l'actualité, et c'est cette dernière qui donne son vrai sens à la problématique choisie. Si le parcours *formel* est en progression chronologique linéaire, le cheminement *logique* procède plutôt à l'inverse, de l'actualité vers le passé. L'exigence d'interpréter sous un éclairage « actuel » des sujets déjà abordés lors du programme d'histoire agit, elle aussi, au service de cette intégration conceptuelle : c'est le cas de sujets tels que « L'esclavage en tant que forme de travail et problème social, de la Grèce antique aux États du Sud des États-Unis » ou « La démocratie dans l'ère antique et moderne »...¹⁴⁸ Les thèmes suggérés sous les rubriques « sélection de thèmes d'histoire sociale » et « sélection de thèmes d'histoire culturelle »¹⁴⁹ croisent souvent le domaine des matières religion ou *samhällskunskap*¹⁵⁰. D'autres rubriques révèlent qu'orienter le récit vers l'explication du temps présent¹⁵¹ ne tient pas uniquement à un souci pédagogique (expliquer le distant par les liens qui le rattachent au familier), mais plutôt à un choix de valeurs précis, que la mise en perspective historique permet de souligner.

- DEPUIS LE « STATUT DES VAGABONDS » JUSQU'À LA POLITIQUE DE PLEIN EMPLOI
- INDUSTRIALISATION ET NIVEAU DE VIE EN EUROPE ET DANS LES PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT
- DE L'ANALPHABÉTISME À LA SOCIÉTÉ DE L'ÉDUCATION¹⁵²

L'histoire orientée téléologiquement est implicitement, l'histoire d'un succès collectif... En

¹⁴⁷ « Arabernas roll i historien från Muhammed till Nasser », « Internationella freds- och samförståndssträvanden från kabinettpolitikens dagar till Förenta Staterna », « Den svenska neutralitetspolitiken sedan 1814 ». *Ibid.*, p. 181.

¹⁴⁸ « Slaveriet som arbetsform och socialt problem från antikens Grekland till 1800-talets amerikanska sydstater », « Demokratin i antiken och i modern tid ». *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ett urval samhällshistoriska teman; Ett urval kulturhistoriska teman. Ibid.*

¹⁵⁰ « Les missions comme moyen d'évangélisation et préfiguration de l'aide aux pays sous-développés », « Logement et environnement social »... (*Missionen som evangelisation och som föregångare till hjälpen åt u-länderna, Bostad och samhällsmiljö. Ibid.*, p. 182).

¹⁵¹ Qui coïncide en effet avec l'état présent, en termes éthiques et de civilisation, de la société *suédoise*.

¹⁵² « Från försvarslöshetsstadgan till full sysselsättningspolitik », « Industrialisering och levnadsstandard i Europa och utvecklingsländerna », « Från analfabetismen till utbildningssamhället ». *Lgy 65, op. cit.*, pp. 181-182.

insistant sur la différence entre approche de l'histoire contemporaine et de l'histoire plus ancienne, le modèle présenté dans l'appendice méthodologique du *läroplan* scelle ainsi une césure entre le canon classique d'histoire moderne (à prédominance nationale), abordé dans un cadre horaire restreint, et amputé d'une part de son assise factuelle, et une histoire mobilisatrice, dans laquelle la référence aux grands choix de société se projette sur le récit des deux derniers siècles, et lui donne une clé de lecture. C'est une distinction qui ne représente, en partie, que l'explicitation d'un partage conventionnel entre le mode de présentation qui sied aux époques les plus lointaines, où l'enseignement va s'orienter vers des modèles explicatifs propres à une tradition érudite, aux réflexes ethnocentriques, et l'illustration des époques les plus récentes, où les catégories de l'histoire sociale s'imposent spontanément. Dès qu'elle est formalisée, la prescription suggère toutefois une hiérarchie d'importance entre les deux éléments. Il a été déjà remarqué qu'aussi bien le *Lgr 62* que le *Lgy 65* atténuent considérablement la référence à des développements précis et situés dans la chronologie, au profit de formules indéterminées (« trajectoires », « perspective globale », « orientations »...) Plutôt qu'à une liberté d'approche de la part de l'enseignant, ce choix renvoie à un glissement d'accent du contenu factuel du récit vers l'explication des principes pédagogiques qui doivent le gouverner. La raison d'être et les objectifs du cours d'histoire ressortent d'autant plus clairement que son *objet* est relégué en arrière-plan des prescriptions¹⁵³. Il apparaît ainsi que les contenus de l'enseignement doivent découler de ses finalités. Les inquiétudes et les réactions liées à cette évolution de l'identité de la discipline par l'autorité scolaire feront l'objet de la section suivante.

1.4.3 *Le regard social sur la révision du canon : réactions dans la communauté des historiens*

Sous l'éclairage de ce qui précède, l'adoption des *läroplaner* de 1962 et 1965 pour la *grundskola* et le *gymnasium* marque autant l'institutionnalisation de la *critique* d'un paradigme établi que sa réorganisation autour de nouveaux centres thématiques. Émancipée de tout ancrage national et adaptée aux catégories universalisantes de l'histoire sociale (industrialisation, lutte des classes, avènement de la démocratie...), la nouvelle grille définit les conditions à partir desquelles des éléments choisis d'un récit consacré pourront servir la mission d'une *medborgarskola*. L'innovation la plus symboliquement chargée – la scission

¹⁵³ C'est dans la section « Instructions et commentaires » que le professeur va désormais puiser l'aperçu le plus complet des sujets qu'il est censé aborder. Introduits en parallèle avec des recommandations de méthode, les contenus culturels figurent dès lors en tant qu'*exemples* du style de présentation suggéré et de ses intentions. Cf. *ibid.*, pp. 184-188.

entre le cours d'histoire et la *samhällskunskap* – est l'emblème de cette révision des priorités. Avant d'amorcer un bilan, il reste à surmonter un défi interprétatif que j'ai déjà effleuré : à savoir, faire abstraction de la cohérence *a posteriori* du nouveau cadre chronologique ou des prescriptions officielles, afin d'extraire du regard des acteurs le statut culturel des changements que ces passages sanctionnent. Après la phase des enquêtes prélegislatives, durant laquelle la critique des programmes va de pair avec le débat technique sur le renouveau pédagogique et l'expérimentation des nouvelles formes d'établissement, c'est au cours des années 1950 que la discussion se déplace sur le terrain de la délibération politique. Il est dès lors possible de mesurer avec quels effets la métamorphose d'un récit canonisé filtre, par l'intermédiaire des spécialistes, dans le débat public. Si les finalités de la *grundskola* semblent avoir été arrêtées avec le plus large consensus, en quelle mesure cette analyse s'applique-t-elle également à la réforme de la représentation scolaire de l'histoire, suédoise et mondiale ?

Comme je l'ai indiqué, l'écriture des premiers *läroplaner* se situe à l'intersection d'une démarche technique, au service de la modernisation des formes d'enseignement, et d'une médiation politique, facilitée par l'association au travail d'enquête des groupes d'intérêt concernés. Alors que l'entrée en vigueur de l'école de base fut largement relayée par la presse nationale¹⁵⁴, l'écho des changements au niveau de la didactique des disciplines fut beaucoup plus discret, étant restreint à la presse syndicale et aux bulletins des associations regroupant les professeurs d'une spécialité. Toute la procédure des *utredningar* a en effet vocation à capturer le débat à l'intérieur des comités qui les animent, en contact avec les organisations socioprofessionnelles intéressées, dans le but de livrer à l'opinion, lors de la publication du rapport final, un raisonnement sur un ton consensuel. Du fait de la pertinence politique et identitaire qui lui était attachée, la discipline-histoire s'écarte partiellement de cette règle. Les prises de position d'historiens professionnels et d'auteurs de manuels, dans la presse généraliste et dans les périodiques des associations catégorielles, accompagnent le travail d'enquête, tiennent lieu d'un débat public d'une plus grande envergure, et suggèrent sous quelle forme la transformation de la discipline laisse son empreinte sur l'imaginaire national.

Bien que sa vivacité semble s'estomper à mesure que les enjeux de l'affrontement ont été tranchés¹⁵⁵, le débat sur la place de l'histoire dans le système d'enseignement obligatoire

¹⁵⁴ Cf. S. Marklund, *Skolsverige 1950 - 1975, op. cit.*, vol. 3, pp. 40-42 et 63-73 et S. Munknäs, *Tidningspressen och skolreformerna*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1985, chapitre 1.

¹⁵⁵ « Au cours des années 60, le débat autour des finalités et de l'organisation pédagogique de l'enseignement de l'histoire, qui s'était poursuivi avec vivacité depuis le XIX^e siècle, s'interrompt presque complètement » (*Under 1960-talet i det närmaste tystnade den debatt kring historieämnets målsättningar och pedagogiska utformning*

réformé procède de la prise de conscience de la manière dont les idées-forces de la réforme – promotion d’une vision objective du passé, entraînement de la réflexion individuelle, utilitarisme... – aboutissent à une métamorphose de l’objet de l’enseignement lui-même.

En abordant les transformations des années 50, Ulf Zander a signalé la polarisation, voire l’émou, que l’atténuation de l’ancrage national des programmes provoque dans la communauté des historiens. Les arguments mobilisés renvoient directement à l’analyse des fonctions de l’histoire au service de la gestion du consensus dans une démocratie, développée par les grandes *utredningar*. D’une part, les anciens jalons chronologiques sont défendus comme une manière de communiquer de solides repères à une jeunesse exposée à la société de consommation ; d’autre part, le constat de la fragilité de l’ancrage des valeurs universalistes¹⁵⁶ alimente la demande de recentrer le cours sur l’arrière-plan des institutions contemporaines et sur les valeurs qui les définissent : un syllogisme qui a dominé le débat public au cours des décennies suivantes¹⁵⁷. Zander évacue comme un combat d’arrière-garde les tentatives isolées de revendiquer l’opportunité de célébrer les gloires militaires nationales ; néanmoins, tant dans cette vision que dans celle qui s’y oppose, l’utilité de l’histoire est mesurée en relation à une évaluation des attitudes sociales souhaitables ou nécessaires, dans la perspective d’un renforcement de la *fostran*. C’est un indicateur direct de la crise de légitimité que traverse la matière : dès la moitié des années 50, les réflexions se succèdent autour de l’utilité et la légitimité *tout court* de la perspective historique dans l’enseignement, une notion qui avait été tenue comme une évidence jusqu’à cette époque¹⁵⁸.

En concomitance avec le lancement des premiers *läroplaner*, des prises de positions isolées d’historiens professionnels révèlent un malaise latent à l’égard de la menace qui plane sur le statut de la discipline. Un certain scepticisme émerge notamment au sujet de l’opportunité de scinder la matière « éducation sociale » du cours d’histoire, les commentateurs faisant remarquer que sa dotation horaire pèserait sur l’espace destiné à la seconde, déjà contrainte de restreindre sa perspective chronologique. Les remarques reprises ci-dessous apparaissent som varit intensiv alltsedan 1800-talet. Zander, *Från nationell...*, *op. cit.*, p. 40).

¹⁵⁶ Autour de 1960, la séduction exercée sur la jeunesse par les thèses et la symbolique du national-socialisme fut relevée avec une forte préoccupation par la presse nationale et par les autorités politiques. Il fut alors question d’une « épidémie de croix gammées » (*hakkorsepidemin*), qu’il était urgent d’enrayer par de plus grands efforts d’éducation (la métaphore sanitaire étant en soi révélatrice. Cf. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, pp. 331-332).

¹⁵⁷ Pour quelques exemples des polémiques dénonçant le lien entre la diffusion d’idées antidémocratiques et la timidité des ouvertures de l’enseignement de l’histoire à l’analyse des régimes totalitaires du xx^e siècle, cf. *ibid.*, pp. 331-333 et 336.

¹⁵⁸ Cf. *ibid.*, p. 334-335. Un exemple de ce type d’analyses peut être tiré de Rothlieb, « Historia och samhällskunskap », *Pedagogisk tidskrift*, décembre 1960, p. 160.

dans la publication officielle de l'association nationale des enseignants d'histoire au lendemain de l'adoption du *Lgr 62* :

Il ne faut pas être spécialement âgé pour se rappeler de la satisfaction que l'on éprouvait, dans la *realskola* quinquennale, à parcourir sans hâte les grandes lignes de l'histoire générale et suédoise, du début jusqu'à la fin. Ensuite, nous avons dû apprendre à raccourcir et à couper. La *realskola* quadriennale nous y a habitués une première fois. La *realskola* triennale, ensuite, nous a contraints de nous concentrer sur l'histoire générale, avec des simples renvois à des moments essentiels de l'histoire suédoise jusqu'à 1809. L'école intégrée a mis les enseignants d'histoire face au défi de concentrer l'histoire après 1720 au *högstadium* ; et la *grundskola*, qu'est-ce qu'elle exige encore ? La première information pour l'enseignant c'est évidemment l'emploi du temps du *högstadium*. Et cela provoque un petit choc, c'est indéniable. Le nombre d'heures hebdomadaires est égal à zéro pour la 7^e année, à trois heures pour la 8^e année et à deux pour la 9^e, dans les filières *g*, *h*, *t*, *m* et *s*, égal à deux. Toutefois, pour les filières 9- *pr*, *tp*, *ha* et *ht* le nombre d'heures est encore une fois égal à zéro. Il faut donc constater qu'une grande partie des élèves du *högstadium*, durant leurs trois dernières années de scolarité, ne rencontrera la matière « histoire » qu'au cours de la 8^e année¹⁵⁹.

Articulées en prenant le parti de l'enseignant et de son identification spontanée avec son objet, ces analyses amères n'atteignent pas le débat public ou la scène intellectuelle. De surcroît, elles se placent sur le plan du bilan *ex post* : à mesure que la physionomie de l'école unifiée se précise, la référence institutionnelle au passé et à la perspective historique dans l'économie des enseignements semble s'estomper, en termes quantitatifs. Encore plus marginale apparaît la tentative d'interroger le moteur *idéologique* d'une telle évolution, ce qui aurait supposé, entre autres, une analyse de l'articulation de l'approche officielle de la didactique de l'histoire avec les finalités plus globales de l'enseignement. Les interventions endossant une vision générale de ce type sont assez rares ; elles n'en demeurent pas moins une occasion de se faire une image plus nette d'une tension entre attentes sociales discordantes, largement dissimulée derrière les rationalisations *ex post* des rapports d'enquête.

Le champ académique semble être plus enclin que les milieux enseignants à entreprendre la déconstruction de la philosophie sous-jacente à la réforme des programmes. C'est à un universitaire, l'historien et économiste Ernst Söderlund¹⁶⁰, que l'on doit l'offensive la plus

¹⁵⁹ *Man behöver inte vara så gammal historielärare för att ha upplevt det tillfredsställande i att i den femåriga realskolan ha fått i en någorlunda lugn takt gå igenom såväl den allmänna som den svenska historien från början till slutet. Att förkorta och skära bort har man sedan fått lära sig. Redan den fyraåriga realskolan gav övning i detta. Den treåriga realskolan tvingade sedan till koncentration på den allmänna historien med endast anknytning på lämpliga punkter till den svenska före 1809. Enhetsskolan ställde historielärarna inför provet att koncentrera sin undervisning till tiden efter 1720 på högstadiet, och grundskolan, ja, vad begär då den? Det första som historieläraren måste ta kännedom om är givetvis timplanen för högstadiet. Det ger en lätt chock, det kan aldrig förnekas. Timtalet är för årskurs 7 = 0 (liksom för geografi och kemi), för årskurs 8 = 3 och för årskurs 9, linjerna *g*, *h*, *t*, *m*, och *s* = 2. För linjerna 9 *pr*, *tp*, *ha* och *ht* är däremot timtalet = 0 [...] Det måste alltså konstateras, att en stor del av högstadiets elever under de tre sista skolåren möter ämnet historia endast i årskurs 8.*

G. Ander, « Om "aktualitet" och "samordning" i historieundervisningen på grundskolans högstadium », *HLFA*, 1962-1963, p. 57.

¹⁶⁰ 1903-1999. Professeur d'histoire économique au collège universitaire de Stockholm, de 1949 à 1969.

cohérente contre l'approche faisant découler la révision des contenus d'enseignement de leur utilité sociale présumée. Les interventions critiques de Söderlund viseront, tour à tour, les responsabilités que les nouveaux programmes attachent au cours d'histoire. Dans un article de 1951¹⁶¹, paru dans la revue des professeurs de cette matière, l'auteur fustige déjà la primauté, dans l'approche dominante au niveau des responsables du renouveau pédagogique et des programmes, d'une conception « généalogique » de l'objet disciplinaire (*genetiska historieuppfattning*) : à savoir, une lecture hiérarchisante du passé, se préoccupant des seuls événements ayant une importance manifeste pour la compréhension du temps présent. En conséquence de cette sélection, l'époque contemporaine avec ses institutions et son idéologie ambiante figureraient de plus en plus, dans la mise en forme du devenir historique, comme une source unique de sens : l'accomplissement prévisible d'une ligne d'évolution. Si la pensée réformatrice semble faire le lien entre la démocratisation de la société et de la relation à l'élève et une telle réorganisation finaliste du matériel d'étude, l'exercice présente, d'après Söderlund, des traits de continuité avec l'ancien fondement moraliste de la matière et avec la vision autoritaire que les nouvelles pédagogies professent de rejeter. La hiérarchisation des événements en fonction de l'exaltation du panthéon des héros ou des gloires nationales tenait, elle aussi, de la nécessité pragmatique de faire ressortir les valeurs les plus cruciales dans une optique politique, en assimilant le passé au lieu de fondation des qualités sociales souhaitables et de légitimation symbolique des institutions. De telle sorte, l'auteur parvient précocement à s'interroger sur l'effort de retenue que l'engagement de l'école au service de l'autonomie devrait impliquer du point de vue de sa position normative, en pointant la contradiction qui oppose l'apprentissage de l'indépendance et la propagande d'un ethos national-démocratique¹⁶². Les raisons qui incitent à réfuter cette approche tiennent pour Söderlund aux objectifs même de la modernisation de l'enseignement : l'impératif de la rigueur scientifique n'autorise aucune présentation biaisée du matériel, sous prétexte du consensus moral qui

¹⁶¹ *Den genetiska historieuppfattningen och läroverkens historieundervisning*, HLFA, 1951, pp. 14-25.

¹⁶² « Dans un programme pour les lycées, élaboré à l'époque de Gustave IV Adolphe, il est dit expressément que "l'étude de l'histoire vise à engendrer et maintenir l'amour pour la patrie, ainsi que pour sa glorieuse forme de gouvernement". Si un tel objectif demeure valable pour l'enseignement de l'histoire, une étude "généalogique" adaptée à l'époque est entièrement appropriée. Il n'est pas non plus exclu qu'un objectif de ce type soit pertinent, en tenant compte du contexte international. Si tel est le cas, cependant, il aurait été plus honnête d'admettre ouvertement que les objectifs de l'enseignement ont été orientés dans ce sens » (*I en under Gustav IV Adolfs regering utfärdad skolordning för gymnasierna sägs det t.ex. uttryckligen ifrån, att historieundervisningen bl. a. skall tjäna till att « väcka och liva kärleken till fäderneslandet samt dess lyckliga regeringssätt ». Skall något liknande vara ett viktigt ändamål med den nuvarande historieundervisningen, fyller en därefter anpassad « genetik » onekligen sin plats. Det är också möjligt, att det nuvarande världs läget gör en sådan målsättning i hög grad aktuell. Men i så fall vore det ärligare att rent ut förklara att undervisningsmålet har förskjutits i denna riktning. Ibid., p. 23).*

subsiste, de nos jours, à son égard. De surcroît, un enseignement « généalogique » risque facilement d'autoriser – en contradiction avec l'aspiration de l'enseignement à une objectivité absolue – un choix d'objets plus arbitraire et partial que par le passé.

Pour autant que je puisse comprendre, c'est dans la nature même d'un enseignement généalogique que d'être dépourvu, au même titre que dans les anciennes philosophies de l'histoire, d'un fondement objectif solide. Pour sa plus grande partie, il va se fonder sur un choix contingent et historiquement déterminé d'événements et de facteurs, ainsi que sur une évaluation de l'importance relative de certains faits, qui ne peut être que subjective¹⁶³.

La perception du passé en sera alors fatalement influencée par les impératifs imposés par l'air du temps. La conséquence naturelle d'une telle perspective sera une organisation déterministe de l'exposé, confondant la préoccupation générale de la réforme – à savoir, la traduction en tant que message pédagogique des enjeux de la citoyenneté moderne – avec une démarche de « justification », faisant apparaître les institutions du temps présent, et le sens commun qui le caractérise, comme allant de soi. Ce qui est plus grave, les élèves seront privés des instruments pour se former par eux-mêmes un sens de la perspective historique. Les processus de transformation sociale seront simplifiés artificiellement, jusqu'à faire des « Anciens » une copie, moins éclairée, de l'humanité contemporaine¹⁶⁴. L'attaque touche également à la possibilité d'établir *a priori* ce qui est susceptible d'intéresser les élèves en relation à l'étude de l'histoire : la déconstruction de l'impératif de la *pertinence*, donc de l'attention aux préférences des usagers de l'école, rencontre ainsi la méfiance plus générale envers le centrage des sujets autour du passé proche. Un meilleur équilibre entre la pertinence instrumentale de la rencontre avec le passé et d'autres critères, affectivement chargés et subjectifs, de cet apprentissage, est invoqué. N'est-ce que dans la conviction que l'histoire peut nous servir à quelque chose, que les jeunes peuvent éprouver du plaisir en l'étudiant ? La recherche de l'identification au passé doit-elle être reléguée au domaine du préjugé ?

¹⁶³ *Såvitt jag kan förstå, ligger det till följd av detta i den genetiska historieuppfattningens natur, att den i lika hög grad som sina föregångare inom historiefilosofien saknar en fast grundval av objektivitet. I stor utsträckning måste den komma att bygga på ett av tillfälliga om också ofta tidsbestämda faktorer betingat urval av fakta och av omdömen om dessa faktas relativa betydelse, som inte kan vara annat än subjektiva. Ibid., p. 17.*

¹⁶⁴ « Laisser libre cours à cette vision généalogique de l'histoire revient à permettre que le choix des contenus soit dicté en grande mesure par les finalités fixées pour l'enseignement : c'est-à-dire, mettre les élèves dans la meilleure condition pour comprendre [...] la société dans laquelle ils évoluent, ainsi que celle – encore inconnue – où ils vont vivre dans le futur. Des circonstances qui à une certaine époque furent déterminantes seront traitées synthétiquement, ou même complètement passées sous silence, puisque l'empreinte qu'elles ont laissée sur notre temps n'apparaît pas suffisamment évidente » (*Om en genetisk historiesyn av detta slag tillåts att dominera i skolornas historieundervisning, medför detta främst, att stoffurvalet i hög grad kommer att påverkas av det uppställda undervisningsmålet : ökandet av elevernas förutsättningar att förstå det samhälle de lever i medan de går i skolan, och det ännu okända samhälle, som de kommer att leva i sedan de lämnat den. Företeelser, som på sin tid var av dominerande betydelse, måste behandlas i största korthet eller rentav förbigås, därför att de inte anses ha fört utvecklingen framåt mot nuet på ett tillräckligt påtagligt sätt. Ibid., p. 19).*

Comment apprécier, dans cette perspective, la critique que la réforme développe de l'apprentissage mnémonique et de l'inflation de « notions » superflues dans le corpus des disciplines humanistes ? Sans aborder ces notions en détail, Söderlund se prononce pour que l'enseignement permette aux jeunes de sortir de l'horizon de leurs expériences immédiates : le rattacher systématiquement aux impératifs du présent et aux chaînes de causalité qui permettent d'en rendre compte, reviendrait donc à leur rendre un mauvais service. Circonstance commune à la plupart des attaques menées contre les réformes, ces arguments procèdent plutôt au nom d'une pratique professionnelle reconnue, qu'à la suite de considérations sociologiques plus générales. L'article se termine par la remarque que l'école, même dans son éducation civique, doit se donner l'objectif d'une *bildning*, et non simplement de l'*utbildning* (« instruction »)¹⁶⁵.

L'insistance de Söderlund sur les objectifs éducatifs spécifiques à l'enseignement de l'histoire – émancipation des idées reçues, perception de la genèse sociale des idées et des mentalités, approche désintéressée de l'altérité – cache un souci polémique plus fondamental et subversif. Loin de se rattacher à la légitimité *naturelle* du canon établi, entrelacé avec la conscience nationale, l'auteur laisse entendre que la sauvegarde de l'autonomie de la discipline agit comme garde-fou d'un pluralisme des valeurs, exposé à des menaces au nom de la modernité. Sa critique de la « dictature du présent » traduit une polémique contre une hégémonie idéologique sur l'enseignement : en amorçant, au nom d'une éthique professionnelle, la déconstruction de la fausse conscience réformatrice, l'auteur laisse entrevoir les effets d'une intégration homogénéisante entre l'école et une prétendue autoreprésentation de la société. Intéressante dans la mesure où elle vise le fondement même de la doctrine rattachant les fonctions de l'école aux contenus des matières, la critique touche en dernier lieu le bien-fondé de la propagation, par l'école, des valeurs « communes » ou « consensuelles ». Söderlund semble opposer à cet objectif une idée de partage de responsabilités, une réaffirmation de la *séparation* des sphères, qui se place en contretendance par rapport à l'idéologie réformatrice. Même un pays avec des traditions démocratiques solides – remarque-t-il – ne peut s'accorder le luxe d'abandonner l'enseignement de l'histoire aux stratégies de formation des consciences du pouvoir public¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Cf. *supra*, introduction, note 107. Plus concrètement, l'auteur propose que l'on arrête de poursuivre les objectifs de mobilisation des consciences qui alourdissent les nouveaux programmes, et qu'il qualifie d'« immodestes » (*immodesta målsättningar. Ibid.*, p. 23) tout en recommandant un choix plus réaliste du matériel didactique en fonction de l'âge des élèves.

¹⁶⁶ Au risque, avance l'auteur, de faire de l'école un simple « instrument de formation du consensus » (*opinionsbildningsfaktor. Ibid.*)

Tout réductionnisme utilitariste est aussi fustigé en raison de son caractère éphémère : des notions qui à l'heure actuelle nous apparaissent comme « utiles », pourront s'avérer incorrectes ou dépassées dans un prochain futur. Énoncées au nom de la respectabilité scientifique de la discipline, ces remarques pointent l'impensé conformiste d'une formation à la citoyenneté fondée sur la hiérarchisation des enjeux à partir de leur popularité.

Le risque subsiste que l'enseignement de l'histoire finisse par transmettre des notions qui vont rapidement se révéler incorrectes ; non moins grand est le danger que les valeurs d'une certaine époque s'avèrent rapidement dépassées. Du point de vue de la compréhension de notre société, inculquer aux élèves des notions erronées sur les questions politiques d'actualité – impossibles à rectifier après la fin de la scolarité – n'est pas moins risqué que de ne leur apprendre rien du tout¹⁶⁷.

La critique de Söderlund est originale en ce qu'elle vise, dans la volée, l'empreinte moraliste de la nouvelle école et le pragmatisme qu'elle affiche dans le choix des sujets d'étude : dans un cas comme dans l'autre, c'est la primauté attribuée au présent qui est en cause. Les réflexions citées datent de 1951 : le processus réformateur se trouve alors dans sa phase de gestation, et aucun projet organique de réaménagement du système n'avait encore été rendu : les tendances auxquelles l'auteur se réfère sont celles qui apparaissent comme de mesures ponctuelles de révision des programmes ou des commentaires qui s'y attachent. Déjà en 1944, depuis la tribune d'une autre revue spécialisée, le même auteur s'était prononcé contre ce que lui paraissait une tendance à sacrifier l'enseignement de l'histoire dans la *realskola*¹⁶⁸. Ces signes d'alarme soulèvent d'autant plus d'interrogations qu'ils semblent capter des tendances encore embryonnaires, et que leur intensité s'atténue à mesure que la logique qu'ils problématissent s'affirme et se généralise. Dans les années pendant lesquelles la *skolberedning* achève son effort de formalisation et diffuse ses propositions de programmes, il est difficile de

¹⁶⁷ *Risken för att historieundervisningen kommer att meddela kunskaper, som snart blir inkorrekta, är stor : faran för att värderingarna blir föråldrade är knappast mindre. Ur samhällsförståelsens synpunkt torde det vara minst lika farligt att t.ex. inge eleverna inkorrekta men sedan de lämnat skolan okorrigerbara kunskaper och föreställningar om den historiska bakgrunden till aktuella politiska stridsfrågor som att inte ge dem någon bakgrund alls.*
Ibid., p. 21.

¹⁶⁸ « Ceux qui souhaitent que l'enseignement de l'histoire dans la *realskola* doive encore intégrer l'histoire de la musique, de l'art, du milieu proche, de la culture et ainsi de suite, malgré tout ce qui a déjà été fait pour faire place à de telles exigences, ont peut-être raison. Il en va de même pour tous ceux qui veulent réduire le nombre d'heures de l'enseignement de l'histoire, pour faire place à l'éducation civique, ou carrément à la politique. Mais avant que ces éléments d'enseignement ou d'autres ne soient introduits, ne pourrait-on pas réfléchir un peu sur ce qui sera perdu ? Il s'agit peut-être d'impondérables. Mais ce sont peut-être des choses d'une valeur inestimable » (*De som önskar, att historieundervisningen i realskolan skall ytterligare kompletteras med konsthistoria, musikhistoria, hembygds historia, kulturhistoria o.s.v. kan också ha rätt. Detsamma kan vara fallet med dem som vill inskränka historieundervisningen och parallellt med den driva medborgarkunskap eller rent av politik [...] Men innan alla dessa eller några av dessa kursmoment förs in – bör man inte då se efter, vad som måste komma att gå förlorat? Det kan hända, att det är imponderabilia. Men sådana kan vara av omistligt värde.* E. Söderlund, « Historieundervisningen i realskolan », *Skola och samhälle*, 1944, pp. 8-15).

repérer des interventions critiques aussi radicales que celles des années 1950. On dirait que le passage définitif de la réflexion sur l'école au plan de la réforme institutionnalisée a pour effet de mettre une sourdine à la discussion entre spécialistes : l'exigence de loyauté par rapport à des orientations portant la marque de l'officialité semble alors reprendre le dessus. Fragmentées en prises de position isolées, les visions alternatives du rôle de la didactique de l'histoire perdent rapidement en vigueur et en conviction. Ce qui ne permet pas, toutefois, d'endiguer complètement le malaise des professionnels face au changement introduit dans les formes classiques de leur discours pédagogique. Dans la perception d'une rupture par rapport à l'image conventionnelle de l'objet disciplinaire, l'incitation pressante à déplacer le centre de gravité de l'épopée nationale et scandinave revêt une importance toute particulière. La présentation positive du rôle des grandes organisations internationales, comme l'ONU ou l'UNESCO, ou la prise en compte équilibrée des partenaires étrangers de la Suède, rentraient parmi les éléments que les recommandations attachées aux programmes mettaient en avant¹⁶⁹. Face à cette pression convergente, la marge de tolérance pour la persistance de pratiques traditionnelles dans un cadre progressiste s'amenuise progressivement, bien qu'avec une certaine inertie. En usage depuis la fin du XIX^e siècle, le manuel d'histoire de Suède de Odhner connaîtra en 1964 une nouvelle et dernière réédition¹⁷⁰.

Lors d'une intervention au congrès annuel des professeurs d'histoire (janvier 1962), quelques mois après sa prise de fonction à la tête de cette organisation, une figure de pointe de la communauté historiographique, le professeur Sten Carlsson¹⁷¹, exprima ses réserves sur le rôle que les récentes réformes étaient en train d'assigner à l'étude de la discipline¹⁷². En ce qu'ils pointent la tendance à un réductionnisme utilitaire dans la conception des programmes, ses propos rejoignent ceux de Söderlund. Après avoir rejeté l'hypothèse que l'étude du passé puisse être conçue, dans une société démocratique, comme une source d'édification morale, Carlsson revient sur le thème de sa pertinence inconditionnée : les nécessités du présent n'en constituent pas la raison d'être principale. L'aspect le plus original de cette analyse consiste

¹⁶⁹ Cf. G. Andolf, *op. cit.*, pp. 34-35

¹⁷⁰ *Fäderneslandets historia för realskolan* (Zander, *Från nationell...*, *op. cit.*, p. 38. Cf. *supra*, p. 188).

¹⁷¹ 1917-1989. Spécialiste d'histoire sociale de la Suède durant l'époque moderne. Titulaire d'une chaire à l'université d'Uppsala depuis 1956. Président de l'Association nationale des enseignants d'histoire de 1961 à 1971.

¹⁷² Dans une étude récente consacrée à la stratégie de cette organisation face à l'évolution du statut de l'histoire scolaire, ce document est assimilé à une déclaration d'intention de la part de la nouvelle présidence de l'association (cf. M. Hallenius, *Clio räddar världen*, Umeå, Umeå universitet, 2011, pp. 68-73).

dans le lien qu'elle établit entre la préoccupation actualisante des nouvelles prescriptions et un processus ambiant de marginalisation de la conscience historique.

La première *raison d'être* de l'étude de l'histoire consiste en le fait qu'elle est présente dans la réalité qui nous entoure, et que nous nous efforçons de comprendre. Le présent, c'est une condition transitoire [...] Le besoin d'enracinement dans le passé est tout particulièrement puissant pour les peuples qui ont connu [...] des atteintes à leur continuité culturelle. Lorsque les Polonais [...] durent reconstruire leur capitale rasée par la guerre, ils se sont gardés d'appliquer la recette que les planificateurs urbains suédois leur auraient certainement recommandée : laisser que ce qui est ancien soit mort à jamais, et rebâtir une ville homogène et fonctionnelle. Ils ont pris plutôt le chemin inverse¹⁷³...

Carlsson poursuit en dénonçant la présence, sous couvert du souci d'objectivité, d'ambitions normatives sous-jacentes dans les nouvelles dispositions pour l'enseignement. La critique vise, même dans ce cas, la formalisation des nouvelles conditions de légitimité de l'enseignement. Le respect pour la vérité – dit-il – et la recherche de l'objectivité relèvent évidemment de la conscience professionnelle de l'historien ou de l'enseignant ; mais il faut être conscient du fait que le critère de l'« objectivité » se prête à différentes interprétations et qu'il n'est pas immuable dans le temps. Dans quels termes faudra-t-il enseigner, par exemple, les querelles idéologiques du passé ou, pire encore, celles du présent ? Il va de soi que dans une société démocratique l'enseignement est empreint de certaines valeurs, et qu'un enseignant qui s'opposerait aux droits fondamentaux de l'homme pourrait difficilement s'acquitter de sa tâche d'une façon socialement acceptable. Mais autre chose serait d'exiger des enseignants une loyauté absolue au régime politique en vigueur, et leur demander de dispenser un type d'enseignement que Carlson qualifie de « politico-moraliste ». À ce titre, l'auteur s'inquiète de la compression constante de l'espace réservé à l'histoire ancienne et médiévale, ainsi qu'à l'histoire nationale. Compte tenu de l'évolution négative des heures à disposition, l'ouverture à de nouvelles dimensions de la connaissance sociale ou historique finit par affecter systématiquement l'étude des époques les plus reculées, implicitement reléguées au rang de curiosités pour érudits.

La *skolberedning* vient de nous proposer d'exclure pratiquement l'histoire ancienne de l'école obligatoire dans certaines filières, et de déplacer ouvertement le centre de gravité du cours au profit du XIX^e et du XX^e siècle. C'est un remède déplorable. Les pharaons égyptiens, les philosophes grecs et les fondateurs des grandes religions appartiennent à un passé qui en grande mesure est encore vivant pour des millions d'hommes¹⁷⁴.

¹⁷³ *Historiestudiernas förnämsta raison d'être består däri, att det förflutna är en realitet i den verklighet, som omger oss och som vi bör söka förstå. Nuett är tillfälligt och flyktigt. För nationer, som har upplevat stora olyckor och svåra hotelser mot den kulturella kontinuiteten, blir behovet av anknytningen till det förgångna särskilt starkt. När polackerna [...] stod inför uppgiften att bygga upp det sönderbombade Warszawa, aktade de sig noga för att följa det recept, som en del svenska stadsplanerare säkerligen skulle ha rekommenderat : att låta allt det gamla vara dött och bygga upp en högmodern funktisstad. De gick motsatt väg [...]*
S. Carlsson, « Historieundervisningen på gymnasiet », *HLFA*, 1961-62, pp. 67-68.

¹⁷⁴ *Skolberedningen föreslår sålunda, att den antika historien i praktiken tas bort från grundskolans läroplaner på vissa linjer och att hela tyngdpunkten förskjutes kraftigt till 1800- och 1900- talens förmån. Detta är en*

En synthèse, la *doxa* scolaire lui semble être atteinte d'une forme de « provincialisme chronologique »¹⁷⁵ qui irait de pair avec un provincialisme « géographique », ou une absence de perspective tout court... L'auteur propose ainsi que l'on cesse de s'attaquer à l'ampleur de la grille chronologique¹⁷⁶, tout en admettant que des parties que l'historiographie traditionnelle tendait à privilégier (la Guerre de Trente Ans, l'histoire diplomatique du XVIII^e siècle...) puissent être abordées de manière plus succincte. En revanche, il s'attache à critiquer la perspective thématique et « longitudinale », que les propositions de réforme des programmes valorisent et exaltent. Privilégier l'approfondissement de thèmes isolés, afin de stimuler l'esprit critique et l'autonomie des élèves, présente, d'après Carlsson, des risques : si l'on consacre deux tiers de l'horaire (comme les programmes y invitent) à des rétrospectives thématiques, la vision d'ensemble va se perdre, en augmentant le danger du choix arbitraire d'un angle de vision. La prétention de conférer à l'enseignement de l'histoire une empreinte internationale est également contredite d'après l'auteur par le renforcement des composantes « pratiques » et utilitaires de l'enseignement, qui va à son avis dans la direction opposée, car il conforte l'élève dans le sentiment spontané que les conditions et les idées qui l'entourent peuvent être généralisées à l'échelle de l'humanité. En défiant ainsi le présupposé central de la réforme – celui selon laquelle le matériel d'étude devrait être progressivement adapté aux exigences du temps présent – Carlsson amorce la déconstruction des concepts générateurs de la nouvelle hiérarchie des contenus :

La *skolberedning* recommande une forte réduction du corpus traditionnel des soi-disant « matières d'orientation » – une expression malheureuse – et explique que la connaissance des méthodes pour acquérir des connaissances dans un certain domaine est plus importante qu'une orientation ample et systématique [...] Le risque existe que l'on sous-estime le besoin de connaissances solides [...] Un autre raisonnement dangereux est celui selon lequel nous vivrions dans une époque « dynamique », où il n'est pas très utile d'apprendre des faits qui vont bientôt se révéler dépassés. Appliqué à l'histoire, un tel raisonnement devient grotesque¹⁷⁷.

olycklig utväg. Egyptens faraoner, Greklands tänkare och de stora religionsstiftarna tillhör i hög grad det levande förflutna för miljoner människor i världen. Ibid., pp. 70-71.

¹⁷⁵ *Kronologiska provinsialismen. Ibid., p. 71.*

¹⁷⁶ « L'Antiquité et le Moyen Âge ont déjà été amputés si durement dans les manuels pour le *gymnasium* [...] d'autant plus que la *grundskola* va fournir des pré-connaissances minimales ou inexistantes » (*Antiken och medeltiden är redan nu så hårt beskurna i gymnasiets läroböcker [...] allra helst som förkunskaperna från grundskolan kommer att bli minimala eller obefintliga. Ibid.*)

¹⁷⁷ *Skolberedningen rekommenderar en sträng sovring av det traditionella stoffet i de s.k. orienteringsämnen – en olycklig term – och förklarar, att kännedomen om de metoder, med vilka man når kunskapen i ett ämne, är väsentligare än en bred och systematisk orientering. Dylika uttalanden klingar på sätt och vis vackert och behöver inte bli så farliga, om de tolkas förnuftigt. Men det finns risk att man underskattar behovet av fasta kunskaper [...] Ett annat farligt resonemang går ut på att vi lever i en « dynamisk » tidsålder, som präglas av så stora och så snabba förändringar, att det inte lönar sig mycket att lära sig fakta, som ändå snabbt blir föråldrade. När ett sådant resonemang appliceras på historien, blir det groteskt.*

La situation actuelle de nos écoles, conclue Carlsson,

...offre beaucoup de raisons de pessimisme. L'ancienne matière a été subdivisée d'une façon, sous plusieurs aspects, malheureuse ; le nombre d'heures dans l'école obligatoire menace de diminuer, et en même temps l'insuffisante différenciation des filières va mettre les futurs lycéens dans une situation plus inconfortable que par le passé. Les conditions de départ de l'enseignement du lycée, en d'autres termes, vont devenir assez précaires¹⁷⁸.

L'avis rendu formellement par l'Association des enseignants d'histoire lors du renvoi de la proposition de réforme de 1962, ne s'écartait pas sensiblement des prises de position des autres associations d'enseignants. On y exprimait une approbation générale des finalités attribuées à l'école, unie à la considération que la transmission des connaissances ne pouvait être subordonnée aux intentions « éducatrices » de l'enseignement¹⁷⁹.

1.5 Éclipse d'une identité disciplinaire : la place des héritages dans l'école de l'immédiateté (1968-1980)

Dans sa nature hybride, alliant des éléments du paradigme classique et des ouvertures vers une pédagogie en prise avec la réalité sociale, le canon historique auquel adhèrent les formes d'établissement inaugurées au début des années 1960, n'eut jamais la chance de se stabiliser, mais exprime plutôt un point de compromis fragile. Moins de cinq ans après son entrée en force, une deuxième vague de réformes secoue à nouveau l'échafaudage des programmes de l'enseignement obligatoire. Le secondaire suit immédiatement le mouvement, selon la logique d'intégration que nous avons vu se mettre en place. La transformation n'affichait pas les mêmes ambitions que l'exercice précédent : le but déclaré, en ce qui concerne la *grundskola*, était de mettre en adéquation les conditions du fonctionnement de l'école par rapport à des finalités qui restaient pour l'essentiel inchangées. Dans le cas du *gymnasium*, la réécriture des programmes était la conséquence naturelle de la réforme des cadres de l'enseignement post-obligatoire, arrêtée en 1966¹⁸⁰. En ce qui concerne l'histoire, l'enjeu connaît également une mutation d'échelle : les ambitions théoriques qui avaient été au centre du projet de 1962 – de l'entraînement des qualités sociales les plus souhaitables à la rencontre avec l'actualité

Ibid., p. 74.

¹⁷⁸ *Det finns många anledningar till pessimism vid betraktandet av historieämnets aktuella ställning vid våra skolor. Det gamla ämnet har splittrats på ett från många synpunkter olyckligt sätt, antalet timmar på grundskolenivåerna hotar att sjunka, samtidigt som bristen på differentiering kommer att ställa de blivande gymnasisterna i en sämre situation än tidigare. Utgångsläget för gymnasieundervisningen kommer med andra ord att bli ganska prekärt [...]*

Ibid., p. 75.

¹⁷⁹ *RH*, 1962, *Kungl. Maj:s proposition nr 54*, *op. cit.*, p. 51.

¹⁸⁰ *Cf. supra*, p. 183.

sociale, avec l'intérêt de l'élève en tant que critère discriminant – commandent désormais, à travers les appareils de suivi pédagogique permanent, l'analyse de la qualité des enseignements. Les nouveaux *contenus* seront directement extraits de ces impératifs, alors que l'écart par rapport à l'organisation académique de la matière apparaît plus net.

1.5.1 Vers le Lgr 69 : poétiques pédagogiques de la vie quotidienne et de l'intimité

L'introduction du Lgr 62 avait mis les finalités sociales de l'école au centre de l'élaboration des programmes : à seulement quelques années de distance, les mêmes instances qui avaient soutenu la réforme soulevèrent l'argument que l'objectif avait été manqué et qu'une nouvelle révision se rendait nécessaire. Les appareils de révision en continu des programmes étaient conçus comme le moyen de rationaliser l'atteinte des finalités assignées à l'école : les documents que j'ai consultés le confirment explicitement¹⁸¹. Le champ du discours défini par la genèse du premier *läroplan* se renforce ainsi tout en se heurtant à des critiques, tandis que les instruments de l'analyse de la relation entre socialisation et apprentissages que ce champ a produits semblent s'affiner. Sur la base des dispositions lui imposant de veiller à ce que l'école se développe au rythme « des progrès de la recherche et de l'évolution au niveau de l'administration publique et privée, de la vie économique et du marché du travail »¹⁸², *Skolöverstyrelsen* entreprit, entre 1966 et 1967, une évaluation critique du plan d'enseignement pour la *grundskola* (*Läroplanöversyn*). Le document qui résume les conclusions de ce travail constitua aussi la base du nouveau *läroplan*. Publié en 1967¹⁸³, ce rapport avait pour objet l'analyse des *conditions de confort et de travail à l'intérieur de l'école* (*Skolans trivsel och arbetsförhållanden*) : l'étude de ces dernières avait été considérée comme fondamentale afin d'évaluer l'efficacité de l'action de l'école dans les domaines de la formation de la personnalité et de l'éducation à la vie sociale. L'enquête s'attache donc à réexaminer les conditions de travail des enseignants et du personnel de l'école, les attentes des élèves, leur emploi du temps – partagé entre scolarité et loisirs – tels qu'ils avaient évolué depuis l'introduction de la *grundskola*. L'analyse vise notamment la nécessité d'abattre des barrières entre des codes linguistiques, des systèmes de valeur, des loyautés divergentes.

Plusieurs indices laissent apparaître que les adolescents d'aujourd'hui ne se sentent pas, en général, engagés et acceptés dans la communauté (*gemenskap*), ni en famille, ni à l'école [...] Ils semblent en train de construire leur propre société à l'intérieur de la société. Dans ce monde à eux, ils vivent de façon intense, autant du point de vue des émotions que des

¹⁸¹ Cf. *Läroplansöversyn*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1967, p. 8.

¹⁸² *I takt med forskningens framsteg och utvecklingen inom offentlig och enskild förvaltning, näringsliv och arbetsmarknad...* Ibid., p. 4.

¹⁸³ Ibid.

expériences et de la vie sociale¹⁸⁴.

Pénétrer dans le monde privilégié des élèves, afin de le ramener dans le cadre des responsabilités et de la capacité de projet de l'école-institution, semble être la priorité. Le problème se pose donc d'intégrer la jeunesse dans des objectifs sociaux plus généraux, pour lesquels l'école s'est engagée et qui semblent manquer d'attraits pour les nouvelles générations ; à cet égard, insister sur l'« intelligence réceptive » (en d'autres termes, sur la persuasion rationnelle) n'assure plus de bons résultats¹⁸⁵. La dénonciation de ces insuffisances va de pair avec la proposition d'innovations et d'intégrations au plan d'enseignement. « Coresponsabiliser » les élèves par rapport aux objectifs de l'école apparaît à présent comme le défi à relever. La nécessité de modifier les contenus des cours, ainsi qu'un style d'apprentissage jugé trop intellectualiste, pour aller à la rencontre des expériences des jeunes, est évoquée en relation avec un impératif social : celui d'assurer l'efficacité de la reproduction des normes à travers le système éducatif. En renouant avec un argumentaire qui semble ne pas connaître d'évolution depuis les *utredningar* des années 40 et 50¹⁸⁶, le texte dénonce la manière dont l'inculcation des valeurs sociales auprès des jeunes a échappé aux canaux traditionnels. Le souci d'une communication immédiatement lisible, apte à répondre à chaque signe de confusion ou d'incertitude dans la sphère des valeurs collectives, ressort bien dans l'appareil de la proposition de révision des programmes, et dans les motivations invoquées¹⁸⁷. Les autres enseignements d'« orientation sociale » devront contribuer davantage à la mission, déjà inscrite dans le *Lgr 62*, consistant à « concrétiser les idées fondamentales de notre vision démocratique de l'existence »¹⁸⁸. En histoire, notamment, le programme devrait attribuer une

¹⁸⁴ *Många tecken tyder på att pubertetsungdomar i dag i stort sett inte känner sig engagerade eller accepterade i gemenskapen, varken i hem, skola [...] De ser ut att bygga upp sitt eget samhälle i samhället. I detta deras eget samhälle lever de intensivt, upplevelsemässigt, känslomässigt, socialt. Ibid., p. 11.*

¹⁸⁵ « Nous devrions chercher à rétablir une participation fonctionnelle des adolescents au travail scolaire. Nous devrions les stimuler à prendre part à la planification de l'activité scolaire [...] Nous devrions, dans une plus grande mesure qu'à présent, chercher à transmettre habitudes et valeurs par l'intermédiaire du groupe » (*Vi borde inrikta oss på att åstadkomma en tonåringarnas funktionella delaktighet i skolarbetet. Vi borde aktivera och engagera dem att delta i planeringen av skolarbetet [...] Vi borde i större utsträckning än nu inrikta oss på att söka förmedla vanor och attityder via gruppen. Ibid., p. 11).*

¹⁸⁶ *Cf. supra*, chapitre 1, pp. 95-96, 123 et 133.

¹⁸⁷ L'ouverture aux cultes non chrétiens de l'enseignement de la religion est par exemple justifiée comme une exigence d'*information*, imposée par « l'internationalisation généralisée du pays par effet des médias, de l'immigration et de la généralisation des voyages à l'étranger » (*Den tilltagande internationaliseringen i vårt land genom informationsflödet i massmedia, genom invandringen och genom de allt vanligare utlandsresorna understryker dock behovet av en ökad undervisning om de icke-kristna religionerna. Läroplansöversyn, op. cit., p. 47).*

¹⁸⁸ *...att söka levandegöra de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn. Ibid., p. 48.*

place prépondérante à l'histoire du présent, tout en facilitant l'intégration thématique avec le bloc d'orientation sociale¹⁸⁹. Le noeud de la proposition de révision du *läroplan* est finalement l'accentuation de l'exercice pratique et socialisant dans l'école ; vision qui se traduit par des variations considérables au niveau de l'emploi du temps et de l'organisation des cours¹⁹⁰.

Une proposition reprenant l'essentiel des orientations dessinées par *Skolöverstyrelsen* fut introduite en 1968, à l'initiative du ministre de l'Éducation, Olof Palme¹⁹¹. Le projet soumis au *Riksdag* entérinait la suppression de la répartition en filières de la 9^e année de la *grundskola* – au moins 88 heures d'enseignements sur 105 seraient désormais communs à tous les élèves du *högstadiet* – achevant la marche vers une école de base indifférenciée. Il prévoyait l'entrée en vigueur d'un nouveau *läroplan*, dénommé *Lgr 69*. Le futur Premier ministre mit en avant l'inspiration volontariste de l'initiative ; le but envisagé était de faire en sorte que l'école joue pleinement le rôle de moteur de la transformation des structures sociales qui lui avait été reconnu six ans plus tôt¹⁹². L'élément le plus original du projet se trouve en effet dans sa focalisation sur les *formes* du travail scolaire, qui affichent pour la première fois une relation directe avec la construction des rôles sociaux et des représentations de la citoyenneté. La conformité à un esprit démocratique et individualiste était le fil conducteur de l'évolution des méthodes pédagogiques en premier lieu, et des objets d'enseignement par la suite. L'accent était donc mis sur l'initiative spontanée des élèves et sur le respect dû à leurs intérêts. Cette inversion de perspectives se reflète, en premier lieu, sur la structure du document directeur : le *läroplan* lui-même. Le volet théorique¹⁹³ est développé, pour accueillir un exposé de principe du statut de l'école dans le monde contemporain ; ce texte figure à présent comme un volume en soi, encadrant finalités et profil intellectuel de chaque

¹⁸⁹ *Ibid.* Les innovations proposées pour les matières scientifiques, ou d'« orientation naturelle », visent elles aussi à renforcer la responsabilité de tout un chacun vis-à-vis de la nature et du respect de l'environnement, ou bien de fléaux sociaux tels que le tabac, l'alcool et les stupéfiants (qui rentraient déjà dans les programmes d'orientation sociale). *Ibid.*, p. 49.

¹⁹⁰ *Cf. infra*, pp. 238-248.

¹⁹¹ *RH*, 1968, *Kungl. Maj : ts proposition nr 129*.

¹⁹² Le discours par lequel Palme inaugure la discussion parlementaire eut une résonance historique : l'école y était désignée comme « l'un des principaux instruments de la transformation de la société », « la clé pour abattre la société des classes » (*ett av de viktigaste medlen för att förändra samhället... nyckel till att avskaffa klassamhället*. *RH*, 1968, *andra kammarens protokoll*, 41, pp. 67 et 72). L'inspiration pédagogique anticonventionnelle qui avait orienté la réécriture des programmes fut au centre de la publicité donnée à la réforme (*cf.* la brochure éditée en plusieurs langues et intitulée *Voici l'École de base*, Stockholm, Liber, 1971).

¹⁹³ « Tome général », en suédois *allmän del*.

discipline.¹⁹⁴

L'organisation de cette section générale traduit la volonté de soumettre toutes les dimensions de l'activité de l'école à une philosophie cohérente :

FINALITÉS ET ORIENTATIONS

PRESCRIPTIONS GÉNÉRALES POUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉCOLE

FAMILLE - ÉCOLE – SOCIÉTÉ

L'ACTIVITÉ INTERNE DE L'ÉCOLE

- *Coopération*
- *Liberté de choix*
- *Orientation scolaire et professionnelle*
- *Enseignement*
- *Assistance aux élèves*
- *Évaluation des résultats du travail des élèves*
- *Planification*¹⁹⁵

L'analyse des finalités, des méthodes et des formes organisationnelles occupe plus de la moitié du tome « général » du *Lgr 69*. Contenus et recommandations méthodologiques relatives à chaque discipline (ou groupes de matières) sont en revanche regroupés dans les « suppléments » au *läroplan* : des outils plus flexibles, destinés à des mises à jour plus fréquentes. Le document général comprend bien des exemples concrets de sujets à traiter, mais ceux-ci ne concernent que des thèmes horizontaux, relevant de la mission sociale de l'enseignement public. De telles références apparaissent ainsi en amont de l'exposé détaillé des programmes, renvoyé au montage plus technique du supplément. En d'autres termes, les nouveaux principes d'intégration interdisciplinaire émergent déjà du format du texte directeur de l'enseignement. La rubrique consacrée aux « contenus » de celui-ci énumère en détail les enjeux, ou domaines du savoir, qui se verront accorder une attention spécifique à travers toutes les matières¹⁹⁶. Affirmé avec l'introduction de la *grundskola*, le primat de l'« orientation » par rapport au profil intellectuel des savoirs, s'étend de ce fait à toute

¹⁹⁴ Un schéma identique sera retenu dans les programmes de la *gymnasieskola*, adoptés un an plus tard. *Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70)*, Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1971.

¹⁹⁵ *MÅL OCH RIKTLINJER; ALLMÄNNA ANVISNINGAR FÖR SKOLANS VERKSAMHET; HEM – SKOLA – SAMHÄLLE; SKOLANS INRE ARBETE* : *Samverkan, Det fria valet, Studie- och yrkesorientering – Undervisning – Elevvård – Bedömning av elevernas arbetsresultat – Planering*. *Läroplan för grundskolan (Lgr 69)*, Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969.

¹⁹⁶ Le *läroplan* aborde en détail la manière dont la liste suivante de sujets transdisciplinaires pourra être intégrée à l'enseignement traditionnel : « questions économiques », « questions familiales », « questions internationales », « consommation », « rôles sexuels », « protection de l'environnement », « sexualité et vie à deux », « circulation routière », « questions liées à l'alcool, aux narcotiques et au tabac » (*ekonomiska frågor; familjefrågor; internationella frågor; konsumentfrågor; könsrollsfrågor; miljövårdsfrågor; sexual- och samlevnadsfrågor; trafikundervisning, undervisning om alkohol, narkotika och tobak. Lgr 69, Allmän del, op. cit.*, p. 6 sqq.)

l'architecture de l'enseignement. L'objectif n'est plus de moderniser des corpus disciplinaires existants pour les rendre plus conformes à un mandat social ; au contraire, la définition des compétences sociales à stimuler est le point de départ de l'élaboration de programmes cohérents avec ces impératifs¹⁹⁷. Les nouvelles intentions se traduisent, en premier lieu, par des innovations au niveau de l'organisation de la journée scolaire, au nom d'une plus grande lisibilité des intentions du système, mais aussi de la rupture avec les implications hiérarchiques des routines qui rythment la vie des acteurs de l'école. La volonté de faire de celle-ci le *modèle* immanent d'une communauté solidaire se traduit par l'instauration de formes de « démocratie scolaire », par un éventail plus large de matières à option¹⁹⁸ et par l'inclusion dans l'emploi du temps d'heures autogérées par les élèves.

La dimension de la réforme la plus pertinente du point de vue de notre interrogation réside cependant dans la recherche systématique de *désintellectualiser* tout à la fois le choix des disciplines curriculaires et leur programme. Le principe inspirateur de cette démarche consiste à ouvrir au monde contemporain et à ses problèmes le champ d'intérêt des disciplines, par des approfondissements ciblés : c'est dans l'approche de thèmes jugés proches des préoccupations immédiates des écoliers – tels que l'environnement, la situation du tiers monde ou la circulation routière – que la responsabilité sociale de l'institution va se concrétiser¹⁹⁹. Invoqué avec insistance, le recours à une didactique par domaines interdisciplinaires est le moyen qui est censé assurer que de tels enjeux se taillent réellement une place dans les pratiques d'enseignement : des exemples concrets d'aménagement des cours, doublés d'innovations au niveau de la didactique²⁰⁰, accompagneront ensuite sa mise en oeuvre. Au-delà de cette ouverture horizontale à l'actualité, la valorisation de l'expérience quotidienne et sensible est confiée à d'autres changements majeurs relatifs au schéma horaire, notamment du *högstadiet*. D'anciennes matières à option à vocation pratique – « Dessin », « Musique » et « Travaux manuels » – deviennent obligatoires, alors que la même préoccupation sous-tend d'autres

¹⁹⁷ La vocation du *läroplan* – comme le texte le précise plus loin – c'est de servir de « moyen » pour réaliser les buts assignés à l'école. *Ibid.*, p. 15.

¹⁹⁸ Notamment : deux langues étrangères (le français et l'allemand), l'économie, l'art, la technologie (*franska, tyska, ekonomi, konst, teknik*. *Lgr 69, op. cit.*, pp. 202-214).

¹⁹⁹ La section intitulée « Le contenu de l'enseignement » est consacrée intégralement à l'analyse des sujets d'intérêt général énumérés dans la note 223 (*Undervisningens innehåll*. *Ibid.*, pp. 41-55).

²⁰⁰ L'organisation traditionnelle du temps laisse en fait la place à un nouveau système en mosaïque : la journée est divisée par tranches horaires de vingt ou trente minutes, à assembler en sessions de travail de durée variable, selon le type d'activité. Le but déclaré était d'éviter l'« émiettement » du temps scolaire. D'autres innovations concernent l'évaluation des élèves, l'introduction massive de cours de soutien et de classes « spéciales » et l'orientation professionnelle à l'intérieur de l'école.

innovations dans le choix et l'importance relative des enseignements. Les heures réservées à l'« éducation ménagère » (*hemkunskap*) sont augmentées, et la matière devient obligatoire en 8^e et en 9^e année ; l'offre éducative s'ouvre à de nouveaux pans de connaissance sans ambitions théoriques, telles que la puériculture (*barnkunskap*) et la dactylographie²⁰¹. Comme le calcul reproduit dans nos annexes l'atteste clairement, la position globale des disciplines théoriques ressort nettement affaiblie par ces changements²⁰² : ces sept enseignements ne bénéficient que de dix heures hebdomadaires sur 35 pour chacune des classes du *högstadium*, soit 30 heures par semaine sur trois ans, subdivisées comme le tableau reproduit en annexe l'atteste²⁰³. L'ensemble des disciplines à vocation pratique (abstraction faite des matières à option) atteint désormais un volume horaire bien supérieur à celui de toutes les matières d'orientation réunies²⁰⁴.

1.5.1.1 La réforme anti-autoritaire : une réponse à la crise du projet universaliste

Si le raisonnement qui inspire le *Lgr 69* atteste la persistance du conflit entre la tradition intellectuelle inscrite dans les savoirs scolaires et la vulgarisation de nouveaux comportements et modes de pensée qui sous-tend les *utredningar* des années 40 et 50, la question consiste à cerner les nécessités que la réactualisation incessante de cette tension recouvre, ou éventuellement occulte. Toute interrogation autour de la source de ce parti pris, unilatéral et peu controversé, devrait tenir compte du contexte politique dans lequel la décision de réformer le *läroplan* voit le jour ; notamment, la remise en cause du regroupement de la population scolaire entre sept et quinze ans dans un seul établissement. La critique montante à l'égard de l'expérience de l'école unifiée, au niveau de l'expertise pédagogique et dans la conscience des acteurs professionnels, s'articule selon deux registres. D'une part, le brassage

²⁰¹ Le statut de l'enseignement des langues vivantes représente un autre volet novateur : avec le *Lgr 69*, l'enseignement de l'anglais devient obligatoire dès la troisième année du *lågstadiet*, alors que l'étude d'une deuxième langue vivante apparaît en tant que matière à option dans le *högstadiet*. Parmi les autres changements dans l'organisation des études, l'extension de l'orientation professionnelle à la neuvième année et l'évolution dans un sens « objectif » de la didactique de la matière « christianisme », rebaptisée « éducation religieuse » (*religionskunskap*) et incluse parmi les disciplines d'« orientation sociale ». *RH*, 1968, *Kungl. Maj:ts proposition nr 129*. Cf. *infra*, chapitre vi.2.

²⁰² Le bloc des matières d'« orientation » perdait au *högstadiet* cinq heures hebdomadaires si l'on fait le rapport avec les anciennes sections théoriques, et il en gagnait deux par rapport aux sections professionnelles. Cf. annexes, iv. La définition de l'emploi du temps introduit une autre nouveauté de taille, le temps destiné à toutes ces disciplines étant calculé par blocs de trois ans, sur la base de la durée totale de chaque cycle.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ Une évolution parallèle concerne l'équilibre entre les heures réservées, respectivement, au suédois et aux langues vivantes : au *högstadium*, la dotation horaire destinée à l'anglais (neuf heures réparties sur trois ans) s'approche désormais de la situation de l'enseignement de la langue suédoise (dix heures).

social entraîné par l'unification des filières est tenu pour responsable d'une baisse de rendement des élèves et d'une dégradation générale de la discipline et des conditions de travail²⁰⁵. Ce constat résonne, paradoxalement, avec la frustration des milieux politiques et intellectuels qui avaient compté sur la révision du cadre structurel (aménagement des filières, simplification des passerelles entre les échelons de la scolarité) pour insuffler un principe d'égalité dans les conditions de recrutement aux études plus avancées et aux carrières²⁰⁶. Relayé par la presse nationale, le mécontentement semble alors affecter les différents arguments dont l'entreprise réformatrice tirait sa légitimité : à savoir, la notion de son efficacité technique, de ses bienfaits sociaux, de son ancrage démocratique²⁰⁷. L'impact de la contestation estudiantine de 1968 sur l'imaginaire collectif accentue l'inquiétude à l'égard des conditions de l'échange d'expériences entre les générations²⁰⁸ : la promesse d'une « école pour tous », gage d'émancipation, semble perdre son attrait, tant aux yeux des tenants de l'ordre établi que de ses adversaires. Un autre champ de résonance entre débat public et nouvelles priorités réformatrices concerne, plus concrètement, les mécanismes de gouvernance et de renouvellement pédagogique de l'école. Le mécontentement autour de la qualité de l'environnement de travail se greffe en effet sur un conflit latent qui, depuis l'introduction de la *grundskola*, avait porté sur les innovations prônées par la réforme. Le spectre de la désolidarisation d'un segment du corps enseignant vis-à-vis des réformes avait jailli tout au

²⁰⁵ Un impératif reflété avec insistance dans le débat parlementaire autour de la révision du *läroplan* était la nécessité de réinstaurer l'*arbetsro* – un terme qui désigne, littéralement, « des conditions de travail sereines » (*ro* = « calme, tranquillité »). La référence à la sphère de l'entreprise n'est pas fortuite ; c'est à la même époque que dans la caractérisation des relations adulte/élève dans les documents prescriptifs de l'école, la référence à des qualités morales (« diligence », « obéissance ») est supplantée par des notions organisationnelles, mettant en avant le bien-être psychologique des acteurs et l'harmonie dans leurs relations. Une étude du début des années 1970 offre une représentation quantitative de ce tournant, à travers le rapprochement des occurrences lexicales. S. Eliasson, *Vokabulärstudier i läroplanstexter*, Stockholm, Stockholms Universitet, 1972.

²⁰⁶ La persistance de fortes disparités sociales dans l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi qu'au niveau des choix professionnels, semblait désavouer cette possibilité. La responsabilité du système d'éducation dans la reproduction des inégalités sociales est un *leitmotiv* du « rapport sur l'égalité » présenté au congrès de 1969 du SAP par un groupe de rédaction dirigé par Alva Myrdal. Les auteurs y dénoncent expressément les résultats décevants de la création d'une école unique (cf. SAP, *Jämlikhet: Första rapport från SAP-LOs arbetsgrupp för jämlikhetsfrågor*, Stockholm, Prisma, 1969, pp. 59-62).

²⁰⁷ Ce constat d'échec atteint l'arène politique entre 1969 et 1970, donc au lendemain du lancement du nouveau *läroplan*.

²⁰⁸ Cet impact culturel peut être opposé au caractère modéré de la confrontation entre mouvement des étudiants et gouvernement social-démocrate, et surtout à la manière dont le parti au pouvoir sut tirer profit de cette confrontation. Contrairement au cas de la réforme Fouchet en France, la réforme des universités contre laquelle les étudiants suédois s'étaient dressés fut entérinée dans ses termes initiaux, et l'attachement des autorités à la démocratie et à la logique du compromis fut efficacement opposé aux penchants « autoritaires » qui auraient trouvé expression dans le mouvement des étudiants (cf. É. Elgan, *Le printemps 1968 en Suède* dans *Les mouvements étudiants en France et dans le monde*, Bibliothèque de Documentation internationale et contemporaine, Paris, 1988).

long de la décennie : des conflits ouverts s'étaient déclarés, tour à tour, à propos de l'enseignement de la religion, de la sexualité (1963), voire (en 1970) des méthodes d'apprentissage des langues vivantes²⁰⁹. Un mouvement revendicatif inédit, animé par des professeurs de lycée, avait fait ses preuves en 1966. Une grève « sauvage » à fort impact médiatique²¹⁰ opposa en cette occasion les professeurs diplômés d'université au reste du personnel des écoles, en faisant fi des principes de solidarité salariale et de négociation des contrats sur base nationale, scellés par les « accords de Saltsjöbaden » de 1938. Sur d'autres plans, l'hostilité tenace d'une part du corps enseignant vis-à-vis des principes égalitaires de la réforme semble pousser ses promoteurs vers un affrontement frontal²¹¹.

Ce tableau composite livre quelques clés pour sonder les motifs qui incitent toutes les sensibilités politiques à se rallier aux solutions préconisées par l'administration scolaire entre 1967 et 1970 – ainsi qu'aux initiatives lancées ultérieurement pour exalter la solidarité de l'école avec la vie de la cité et les missions de l'État-providence. Chez les responsables politiques qui captent le malaise d'une partie du monde des enseignants, le souci consiste à rétablir – par l'individualisation des parcours scolaires – des conditions de travail apaisées, tout en préservant le rythme d'apprentissage des élèves destinés à poursuivre leur scolarité dans le *gymnasium*²¹². Pour le versant politique solidaire des réformes, la demande de revoir codes et routines du travail scolaire procède de la recherche d'obvier au malaise ambiant par des actions d'intégration : aide à la population scolaire souffrant de handicaps ou en état d'échec, implication des élèves dans des activités périscolaires ou dans le fonctionnement des établissements pour pallier le sentiment ambiant d'exclusion. Une vertu indiscutable du

²⁰⁹ Je me réfère à la protestation formelle de 2 000 professeurs de langues vivantes, réagissant à l'introduction des nouveaux programmes pour le secondaire en s'opposant à la généralisation de la méthode « directe » dans l'apprentissage des langues, et au retrait du marché des manuels non conformes aux nouvelles prescriptions méthodologiques. L'administration scolaire fut contrainte, dans cette circonstance, à un repli stratégique. Cf. les déclarations conciliantes du Directeur général de *Skolöverstyrelsen*, J. Orring, reprises par l'organe du syndicat des professeurs de lycée (« Läroplanen ger inga bindande direktiv » [Le *läroplan* ne donne aucune indication contraignante], *Skolvärlden*, 30, 1970). Pour les deux autres conflits mentionnés, cf. *infra*, chapitre III, pp. 410-413 et 473-482.

²¹⁰ La grève, proclamée à l'initiative du syndicat des diplômés d'université SACO sans le soutien des autres syndicats, se déroula du 20 octobre au 6 novembre 1966. Sa cible étaient les propositions du gouvernement pour le contrat collectif des enseignants. Les fonctionnaires n'avaient eu accès qu'un an auparavant au régime de négociation (et aux formes de protestation qu'il admettait) du secteur privé.

²¹¹ La force de ce sentiment a été ultérieurement reconnue par des acteurs qui vécurent la confrontation dans les rangs de l'orthodoxie « progressiste » (« Je suis donc entré dans ma première année de service comme un véritable “bouffeur de profs” » *Mycket riktigt gick jag ut på min första lärartjänst som en riktig « lärarätare »*. G. Arfwedson, « När vi talar om lärare », *Didactica Minima*, 44-45, 1998, p. 19).

²¹² Cf. D. Kallós, *School and curriculum reforms in Sweden: theoretical considerations*, Lund, Lunds Universitet, 1981, p. 4 sqq. et *infra*, sections IV.1.3 et IV.1.4.

dispositif du *Lgr 69* est celle qui consiste à satisfaire d'un seul trait des instances restauratrices et égalitaristes, quitte à en modifier les enjeux : le compromis passant essentiellement par la retranscription des dysfonctionnements dénoncés dans une optique individualiste, voire psychologiste. Envisagée sous cet angle, l'exaltation de l'opposition entre la sphère « théorique » et celle de la réalité vécue permet de répondre d'un seul trait à des nécessités instrumentales et à une ambition idéologique. Aux pédagogistes technocrates, la promotion des activités non intellectuelles apparaît comme une solution permettant de simplifier l'intégration des élèves en échec dans le groupe, tout en sauvegardant la notion d'un cursus scolaire unitaire ; aux yeux des tenants de la démocratisation des études, elle est la manière de réorienter l'objet de l'enseignement vers ses finalités solidaristes.

C'est peut-être justement le caractère ouvert, prometteur mais indéterminé, des enjeux qui inspirent la révision des programmes, qui explique la persistance du consensus qui se réalise autour d'elle. Le rebondissement d'avis convergents, déjà constaté en 1962 autour des éléments novateurs de la proposition de réforme cautionnés par l'expertise officielle, se reproduit ainsi sept ans plus tard, avec d'autres accents. La valorisation de la dimension d'utilité sociale de l'enseignement domine la majorité des motions par lesquelles, lors de l'examen parlementaire, les différentes forces politiques s'attachent à l'amender – en renchérissant volontiers par rapport aux contenus novateurs de la proposition²¹³. La teneur des délibérations fait ressortir, en même temps, l'hétérogénéité des attentes que de telles initiatives recouvrent. La motion du parti communiste reprise ci-dessous prend par exemple parti pour une conception « pratique » de l'enseignement, en soulignant l'importance de la *hemkunskap* en tant qu'antidote aux séductions de la publicité²¹⁴, alors que d'autres forces politiques cultivent une image purement utilitaire de cette discipline. Les différentes prises de

²¹³ Dans la motion n° 1257 (II^e chambre), signée par des députés du Centre, on réclame l'introduction d'une matière dénommée « nature » ou « environnement » ; une autre motion, signée entre autres par le social-démocrate Stellan Andersson, ex-membre de la *skolberedning* (1264, II^e chambre) plaide pour un *högstadium* complètement indifférencié (avec la 2^e langue et l'« art » comme matières obligatoires pour tous). Dans la motion 1272 (Centristes et Libéraux) on propose le renforcement du statut de la *hemkunskap* et de la dactylographie, et on demande que « les aspects environnementaux » soient inclus dans les programmes dans tous les cycles. C'est donc à juste titre que le document gouvernemental peut inscrire au crédit de l'approche pédagogique de la proposition que « tous les avis s'accordent sur le fait qu'une révision du plan d'enseignement est nécessaire », ou que « les organisations interpellées n'ont rien à objecter sur l'application à certaines disciplines du *högstadiet* du principe des “domaines de travail” » (*Remissinstanserna anser så gott som genomgående att en revision av grundskolans läroplan är motiverad [...] Remissinstanserna har i allmänhet inte något att erinra mot att arbetsområdesprincipen tillämpas för vissa ämnen på högstadiet. RH, 1968, motioner i andra kammaren*, p. 33 et p. 46).

²¹⁴ *RH, 1968, motioner i andra kammaren*, 1273, p. 17.

position se retrouvent cependant autour du constat que l'école devrait adhérer davantage à la sphère des choix personnels, en s'attaquant à l'amélioration des habitudes de vie ; une exigence toujours avancée au nom de la complexité croissante de la vie en société²¹⁵.

L'enseignement de la *hemkunskap* est important pour l'élève depuis plusieurs points de vue. Il offre une instruction de base sur les questions ménagères et familiales, ainsi qu'une éducation alimentaire de base, ce qui est spécialement précieux étant donné que, selon l'Institut d'État pour la santé populaire, les habitudes alimentaires du peuple suédois sont actuellement, sous plusieurs aspects, erronées. La Direction générale de la prévoyance sociale (*Socialstyrelse*) souligne en outre le rapport qui unit alimentation et santé : les temps sont donc mûrs pour que des mesures soient prises dans ce domaine²¹⁶.
(*motion du parti communiste, 1^{er} chambre*)

La complexe société d'aujourd'hui sollicite de façon considérable la capacité de chaque individu à prendre en charge son mode de vie, à évaluer ses formes de consommation et les adapter au système économique, à s'engager dans son milieu, et à travailler et vivre avec autrui [...] Il est de la plus grande importance de rehausser la qualité de l'enseignement que la *grundskola* offre à chaque futur membre d'une famille et consommateur [...] en ce qui concerne :

- les problèmes de l'alimentation et de la nutrition
- la maison, ainsi que son aménagement, équipement et entretien [...]
- la coopération et la vie en commun en famille et dans la société²¹⁷.

(*motion des partis libéral, centriste et conservateur, 1^{er} chambre*)

1.5.2 La rupture des traditions disciplinaires : l'enseignement par « domaines d'intérêt »

L'exemple précédent nous permet de repérer une inspiration commune, dans la focalisation unanime autour du slogan de la pertinence *pratique* des nouveaux enseignements. Ce programme apparaît à toutes les sensibilités comme le remède indispensable à une crise de la solidarité sociale : dans cette optique, une pédagogie moderne doit se donner les moyens de pénétrer au plus profond de la conscience du sujet, favorisant son intégration dans la sphère de la socialisation primaire et du groupe de pairs. Pour mieux cerner le critère qui gouverne le choix de ces outils, revenons à l'organisation logique du projet de *läroplan*. Une fois glissé dans un document prescriptif, le parti d'investir l'école dans les préoccupations les plus urgentes des élèves ne peut qu'entraîner les auteurs vers un tri, à partir d'un éventail d'options

²¹⁵ RH, 1968, *andra kammarens protokoll*, 41, pp. 107-108.

²¹⁶ *Hemkunsksundervisningen är värdefull för eleven ur många aspekter. Den ger en grundutbildning i hem- och familje frågor, en grundläggande kostutbildning, vilket är särskilt värdefullt eftersom det enligt Statens institut för folkhälsan konstaterats att den svenska folkkosten i dag är felaktig i många avseenden. Socialstyrelsen har också uppmärksammat sambandet mellan kost och hälsa, och tiden är mogen för att åtgärder vidtas på detta område.*

RH, 1968, *motioner i andra kammaren*, 1273, p. 17.

²¹⁷ *Dagens komplicerade samhälle ställer större krav på varje individs förmåga att sköta sin egen livsföring, bedöma sin konsumtion och anpassa den till ekonomin, engagera sig i sin miljö samt arbeta och leva tillsammans med andra [...] Det är av största vikt att den utbildning som grundskolan ger varje blivande hembildare och konsument [...] i frågor som rör : – kost- och näringsfrågor – bostaden, dess inredning, utrustning och vård [...] – samarbete och samlevnad i familj och samhälle, blir tillfredsställande.*

RH, 1968, *motioner i första kammaren*, 995, p. 3.

virtuellement illimité. Le volet général du *läroplan* s'attache à une telle clarification de l'enjeu. Loin de mettre les *desiderata* des élèves au centre de la didactique, il insiste sur le postulat de la « confusion » qui les affecterait²¹⁸ dans des domaines bien précis de leur expérience sociale. Leurs centres d'intérêt *pertinents* pourront donc être définis *a priori*. Ainsi codifiée, la volonté de mettre l'enseignement en contact avec des nécessités vécues et actuelles, semble perdre une part de ses connotations expérimentales et problématiques : la sollicitation à généraliser le résultat de ce choix à *tous* les contextes éducatifs en est un indice. En outre, si la raison d'être de la prolifération de nouvelles matières consiste à permettre à l'enseignement de se rapprocher de domaines *utiles* et *sensibles*, loin des abstractions académiques, force est de constater que l'attention du *läroplan*, avant de se pencher sur l'objet de cette initiation – la gestion de la maison, ou l'apprentissage d'autres compétences – se concentre sur l'effet édifiant qu'elle doit dégager. Lorsque la tradition scolaire semble s'opposer aux valeurs sociales fondamentales, auxquelles le *Lgr 69* accorde une place beaucoup plus importante que par le passé²¹⁹, des transformations opportunes du cadre juridique viendront la ramener à une logique d'exemplarité : au *mellanstadium*, les « travaux manuels » (*slöjd*) prennent ainsi un caractère indifférencié pour les deux sexes, en marquant le rôle exemplaire du travail scolaire au service de la transformation des mœurs et du sens commun : l'intention affichée était d'éduquer à l'« interchangeabilité » des rôles entre filles et garçons. Le résultat paradoxal est que ce nouveau volet de l'enseignement semble échapper aux deux *leitmotiv* des querelles éducatives de la seconde moitié des années 60 – la contestation du dogmatisme de la tradition culturelle et la demande d'équilibre et d'objectivité – en se caractérisant, au contraire, par un unilatéralisme assumé. Tout en exaltant l'individualisation et la subjectivité, le domaine des matières pratiques se retourne en amplificateur d'une *doxa*.

Le *supplément* consacré aux disciplines d'orientation permet de concrétiser la nouveauté pédagogique principale du *Lgr 69*, à savoir l'enseignement par domaines fonctionnels. La répétition, voire la redondance, des sujets proposés semble corroborer notre synthèse précédente : plutôt qu'à la manière dont les objets et les approches disciplinaires des différentes composantes du groupe d'orientation pourront s'entrecroiser, le texte s'attache à identifier une palette de thèmes-phares, en explicitant leur contenu. Les « domaines de

²¹⁸ Thème qui résonne avec la notion d'« orientation » imposée par le *Lgr 62*.

²¹⁹ Cf. « Le développement social des élèves » (*Elevernas sociala utveckling. Lgr 69, op. cit.*, pp. 14-15) et *ibid.*, p. 17.

travail » à aborder dans les matières d'orientation sont répertoriés selon ces trois catégories : « domaines de travail liés à une matière » (*ämnesbundna arbetsområden*), « domaines de travail communs » (*samlade arbetsområden*), qui se rapportent à plusieurs disciplines et « domaines de travail réunis dans un plus grand nombre de matières d'orientation »²²⁰, qui intéressent le secteur de l'orientation dans son ensemble. Voici la liste complète de ces derniers :

FRÉQUENTER LE HÖGSTADIUM – DÉMOCRATIE SCOLAIRE
ÊTRE DEUX
ALCOOL, NARCOTIQUES ET TABAC
PROTECTION CONTRE LES INCENDIES
CIRCULATION ROUTIÈRE
L'ENVIRONNEMENT MENACÉ²²¹

Le supplément ne s'attache donc pas au développement d'un programme au sens traditionnel, mais à l'énoncé critique de « problématiques » dont l'enseignement devra tenir compte, en les rassemblant en dehors du cadre méthodologique propre à chaque sphère du savoir, mais dans une logique de *sensibilisation* à travers l'exemple et la discussion. La répartition des sujets par « domaines de travail » montre que, mises à part les heures consacrées aux sujets communs intégrés, la didactique de chaque discipline devrait également se dérouler par cycles de cours monographiques, relativement indépendants. Le supplément indique toutefois que le cours de chaque année des matières d'orientation va graviter autour d'un « thème principal » (*huvudtema*), qui tracera le chemin à un choix de « domaines de travail » congrus. C'est dans ce *huvudtema* que le programme intégré des disciplines d'orientation trouve un possible critère de cohérence. Ce critère est évidemment greffé « de l'extérieur » de l'objet intellectuel des disciplines : comme l'exemple repris plus loin le montre, les « thèmes principaux » ne représentent que la synthèse des aires d'intérêt dont les différents « domaines de travail » relèvent²²². À partir des indications plus détaillées qui accompagnent l'exposé, chacun de ces domaines révèle une confection semblable : son analyse est censée recouvrir à la fois l'exposé de grands problèmes philosophiques, l'approfondissement de questions centrées sur

²²⁰ *Samlade arbetsområden i ett större antal orienteringsämnen. Lgr 69, II, Supplement, Orienteringsämnen, högstadiet*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969, p. 28.

²²¹ *Att gå på högstadiet. Skoldemokrati; Att vara två; Alkohol, narkotika och tobak; Brandförsvar; Trafik; Den hotade livsmiljön. Ibid.*, pp. 28-29.

²²² Au total, deux tiers du volume sont consacrés à l'exposé et au commentaire de thèmes transversaux (« exemples de domaines de travail » ; « exemples de thèmes principaux ». *Exempel på arbetsområden; exempel på huvudteman. Ibid.*, pp. 28 et 75).

l'expérience vécue de l'élève, et la découverte d'éléments choisis du débat social d'actualité²²³. Objets et méthodes des disciplines traditionnelles servent essentiellement à apporter les références scientifiques indispensables à cet effort, éclairant la problématique retenue dans toutes ses dimensions. Cet extrait du volet général du *läroplan* nous offre un exemple de la manière dont l'intégration des enjeux les plus pertinents dans les anciens corpus de savoirs est à la fois recommandée et encadrée en détail :

La question des rôles sexuels constitue un élément distinct des programmes d'éducation ménagère, de *barnkunskap* et de *samhällskunskap*, mais elle se concrétise aussi dans d'autres matières, comme la religion (à travers, p. ex., la vision que différentes religions ont de la condition de la femme, des relations entre les individus), la *hembygdskunskap* (la famille, les camarades, la division du travail dans la société), l'histoire (conséquences sociales de la position de la femme à travers différentes époques), la géographie (différences dans la représentation du « masculin » et du « féminin » dans des cultures diverses, condition de la femme dans différents pays), la biologie (rapports entre les sexes, différences sexuelles sur le plan biologique, distinction entre différences sexuelles génériques et différences entre individus), les langues vivantes (attitudes vis-à-vis des rôles sexuels dans des textes choisis, statut de la femme dans d'autres pays). C'est surtout l'enseignement du suédois qui offre la possibilité d'illustrer la question des rôles sexuels sous une multiplicité de facettes psychologiques et sociales²²⁴...

Si l'engagement de l'école obligatoire dans l'entraînement *total* du jeune à la vie en société et à la citoyenneté peut se considérer comme l'aboutissement logique du programme de la *skolkommission*, la spécificité du *Lgr 69* réside d'une part dans le fait d'ancrer cette mission dans un mouvement vers la réflexivité et l'introspection, et d'autre part dans le choix fonctionnel de la confier à une didactique spécifique, à de nouvelles matières ou à une révision radicale de l'objet des enseignements traditionnels. Par contraste, la manière dont l'interdisciplinarité devrait se traduire dans l'approche d'objets qui ne relèvent pas de l'approfondissement de questions sociales urgentes ne bénéficie que d'une attention marginale. Puisque la place accordée à l'agenda social quotidien se double d'un déplacement de l'angle d'intérêt de l'école de la compréhension du monde environnant vers la sphère des questionnements personnels, l'effet d'assimilation des registres du discours devient encore

²²³ Sous la rubrique « Être deux », par exemple, seront abordés des sujets tels que « ...le concept d'«amour» [...] exprimer de la tendresse [...] comportements sexuels déviants [...] les fonctions dans la famille [...] l'économie.. » (...*begreppet kärlek [...] Att visa ömhet [...] Avvikande sexuella beteenden [...] Funktionerna i familjen [...] Ekonomi. Ibid.*, p. 28).

²²⁴ *Könsrollsfrågan ingår som ett särskilt moment i hemkunskap, barnkunskap och samhällskunskap men aktualiseras också i andra ämnen, t ex religionskunskap (bl a olika religioners syn på kvinnans ställning, relationer mellan människor), hembygdskunskap (familjen, kamraterna, arbetsfördelningen i samhället), historia (sociala konsekvenser av kvinnans ställning under olika tider), geografi (skillnader i uppfattningen om manligt och kvinnligt i olika kulturer; kvinnans ställning i olika länder), biologi (förhållandet mellan könen, fysiska könsskillnader, bl a distinktionen mellan genomsnittliga könsskillnader och skillnader mellan individer), språk (könsrollsattityder i olika texter; kvinnans ställning i andra länder). Särskilt i svenska ges möjligheter att belysa könsrollsfrågan ur en mängd psykologiska och sociala aspekter.. Ibid.*, pp. 50-51.

plus marqué. Il se caractérise par une interlocution incessante entre la voix de l'institution et l'élève en tant qu'individu interrogatif, voire angoissé. La tentative de surmonter le clivage qui sépare la reproduction de savoirs bien ordonnés des représentations privées et immédiates de la sociabilité ressortira plus efficacement lorsqu'on prendra en compte les manuels scolaires des nouvelles disciplines. Observons, pour le moment, la métamorphose que subissent les objets d'intérêt des disciplines, du fait du changement de centre de gravité imposé par la didactique par domaines de travail. L'énoncé des sujets désignés comme « domaines de travail réunis à l'intérieur des matières d'orientation sociale et de la religion »²²⁵, montre que le positionnement par rapport à un univers connu et sensible est devenue la clé pour sélectionner et réinterpréter aussi bien des sujets « classiques » que des rappels à la responsabilité collective, puisant à des sources empiriques plus originales. Des arguments proches d'un questionnement subjectif plutôt que d'une logique d'objectivité (« être un homme », « voyager »...) côtoient ainsi des sujets qui relèvent du canon traditionnel d'une matière spécifique – des rubriques telles que « la Rome antique ». Dans cette présentation, cependant, ceux-ci prennent l'allure d'objets de curiosité destitués de relations internes, abordés à partir de l'intérêt qu'un individu d'aujourd'hui peut ressentir spontanément à leur égard.

JEUNE AUJOURD'HUI	VOYAGER
ÊTRE UN HOMME	LA SUÈDE, LA SCANDINAVIE ET LE MONDE
ÊTRE DEUX	L'EUROPE OCCIDENTALE
PERSONNES DANS DES CONDITIONS DIFFÉRENTES	LES ÉTATS-UNIS
SOIGNER ET AIDER	L'UNION SOVIÉTIQUE
RENCONTRE AVEC LA VIOLENCE	L'ÉPOQUE DES DEUX GUERRES MONDIALES
LA PROPRE COMMUNAUTÉ	LES PAYS SOUS-DÉVELOPPÉS AUJOURD'HUI
ÉCONOMIE SOCIALE	(...SUIT L'ÉNUMÉRATION D'AUTRES AIRES GÉOGRAPHIQUES)
MOUVEMENTS POPULAIRES ET AUTRES ORGANISATIONS	L'ENVIRONNEMENT MENACÉ
ECONOMIE ET TRAVAIL EN SCANDINAVIE	LA GRÈCE ANTIQUE
L'ENTREPRISE INDUSTRIELLE	L'EMPIRE ROMAIN
	L'ÉGYPTE, HIER ET AUJOURD'HUI ²²⁶

²²⁵ *Samlade arbetsområden inom samhällsorienterande ämnen och religionskunskap. Ibid.*, p. 30.

²²⁶ *Ung i dag; Att vara människa; Att vara två; Människor med annorlunda villkor; Vårda och hjälpa; Att möta våld; Det egna samhället; Samhällsekonomi; Folk rörelser och andra organisationer; Näringar och yrken i Norden; Industriföretag; Att resa; Sverige, Norden och världen; Västeuropa; USA; Sovjetunionen; De båda världskrigens tid; Aktuella u-länder [...] Den hotade livsmiljön; Det antika Grekland; Romarriket; Egypten förr och nu. Ibid.*, pp. 30-35.

Le développement spécifique des premières rubriques de cette liste se rapporte pour l'essentiel à la sphère psychologique et morale. Dans « jeune aujourd'hui », par exemple, on abordera des sujets tels que « communauté, solitude, sécurité-insécurité, responsabilité... », alors que dans « être un homme » on parlera de « adaptation, appartenance, autonomie [...] vie-mort, joie-souffrance... »²²⁷. D'autres rubriques suggèrent un travail interdisciplinaire au sens plus le plus radical, c'est-à-dire une nouvelle organisation du travail par aires d'intérêt prédéfinies, faisant appel au cas par cas aux apports d'une science humaine ou sociale.

L'assimilation rhétorique, que le *Lgr 69* réalise, entre intérêt social et espace affectif (et du corps) ne peut pas facilement être dissocié de deux domaines polémiques, qui sont par ailleurs les seuls éléments de la réforme à faire l'objet d'un affrontement ouvert, lors de la discussion du projet. Ces domaines, que j'examinerai de manière plus approfondie dans la suite de cette recherche, sont la réforme dans un sens non confessionnel de l'enseignement religieux et l'élaboration d'une doctrine consensuelle des normes relatives à la sexualité²²⁸. Les querelles autour de ces sujets d'enseignement, qui avaient débuté au début de la décennie, tournaient autour de la manière dont une école de la citoyenneté est habilitée à intervenir, de façon légitime, sur des enjeux – la relation à l'autre et le rapport à la Loi – capitaux pour la conscience moderne, bien que marqués par un héritage séculier de tabous et d'arguments d'autorité cautionnés par l'État. Que la prise en charge institutionnelle de ses enjeux controversés²²⁹ n'accompagne pas l'inauguration de l'école de base, mais se concrétise entre les révisions des programmes de 1969 et de 1980, est révélateur du caractère à la fois intransigeant et progressif de la mise en œuvre du projet démystificateur tracé en 48 par la *skolkommission*²³⁰. Ce terrain de conflit revêt une double pertinence pour la compréhension du statut des matières pratiques dans le *Lgr 69*. En premier lieu, il favorise l'accélération de la révision des thèmes et des langages considérés comme légitimes : la soustraction à la sphère privée et la généralisation à différents domaines du savoir d'une doctrine éthique des relations

²²⁷ *Gemenskap – ensamhet, trygghet – otrygghet, ansvar [...] Anpassning – samhörighet – självständighet [...] liv-död – glädje-lidande. Ibid.*, p. 30.

²²⁸ Processus enclenché par la décision faisant de l'éducation sexuelle une composante à part entière du système d'enseignement obligatoire (1955).

²²⁹ Soit l'enquête nationale sur l'éducation sexuelle, USSU, active entre 1964 et 1974, la révision du caractère confessionnel de la religion et l'introduction de critères d'*objectivité* des manuels (*cf. infra*, chapitre III).

²³⁰ Aussi bien l'élimination des références religieuses du discours de l'école que le primat de la dimension pratique sur l'exercice intellectuel et le souci de l'initiation à la vie privée, et notamment à l'éthique sexuelle, constituent des jalons de la réflexion de la *skolkommission*. *Cf. supra*, section 1.3.1.

au sein du couple, des choix reproductifs et de l'éducation des enfants²³¹ n'aurait pas été concevables si le sexe ou l'enfant n'avaient pas été convertis, au préalable, en objets légitimes de la parole de l'institution, ou si le registre du discours sur la morale n'avait pas été transféré du plan de la transcendance à celui des devoirs sociaux universels²³². La quête d'un registre adéquat pour aborder ces sujets dans l'enceinte de l'école permet finalement d'en amplifier l'importance, sous un nouvel habillage rhétorique, alliant relativisme moral et esprit de « sérieux »²³³. Un détail intéressant du supplément examiné est la symétrie que l'on constate entre une grande partie des rubriques interdisciplinaires (« Être un homme », Soigner et aider », « Rencontre avec la violence »...) et la structure d'une enquête réalisée par sō à la veille de la révision des programmes, pour sonder les interrogations des écoliers face à l'existence, afin d'orienter l'enseignement religieux vers des contenus plus pertinents pour son public²³⁴. Le lexique du supplément s'avère ainsi largement redevable de la métamorphose d'une discipline qui, lors de la création de la *grundskola*, ne relevait même pas de ce bloc disciplinaire, mais qui s'affiche désormais comme une synthèse fidèle d'un programme d'enseignement en prise avec la réalité sociale.

Comme nous le verrons, la nouvelle approche empirique de l'éthique est redevable de l'idée selon laquelle, dans la représentation de la sexualité et de la morale, l'évolution individualiste des mœurs entraîne le risque d'une dispersion générale des repères et des normes pratiques. Dans cette perspective, elle rejoint une conception où l'école est appelée à propager les croyances qui suscitent l'intérêt du plus grand nombre, afin d'inciter l'élève à adhérer aux préoccupations de ses semblables. Le mandat des nouvelles matières pratiques et la métamorphose subjectiviste des anciennes matières semblent être réunis par cette forme flexible, antidogmatique, de directivisme. En insistant sur la manière dont, à différentes occasions, l'enseignement offrira l'occasion de se familiariser avec des questions d'actualité, le texte laisse dégager un nouveau type de relation magistrale, par laquelle la participation de l'école à la réforme de la société scelle une solidarité fonctionnelle entre forme et contenu de

²³¹ Il suffit de penser à la création de la matière *barnskunskap*, ou bien à la place accordée aux relations interpersonnelles dans la *hemkunskap* et dans les matières d'orientation.

²³² La devise générique du souci de la personnalité de l'élève se concrétise alors par l'intervention méticuleuse dans la sphère de sa conscience et l'appréhension de sa position dans le monde – en tant que sujet moral. Ce changement coïncide avec l'affirmation du registre intimiste dans le dialogue entre élève et maître (la réforme du « tu ») ainsi qu'avec la généralisation de l'interlocution directe des élèves de la part des manuels.

²³³ Un qualificatif très récurrent dans la discussion sur une rhétorique légitime des questions morales (*cf. infra*, section vi.3.2).

²³⁴ Skolöverstyrelsen, *Tonåringen och livsfrågorna* [L'adolescent et les questions existentielles], Stockholm, sō-förlaget, 1969. *Cf. infra*, chapitre vi.2.1.

l'activité scolaire, le but étant d'éveiller ou d'« encourager » l'engagement moral de l'élève sur un problème par rapport auquel il apparaît tantôt inconscient, tantôt insuffisamment sensible. Le développement réservé aux « rôles sexuels » est un exemple parlant de cette nouvelle rhétorique :

Dans les cycles inférieurs, la question des rôles sexuels a surtout pour but de combattre les représentations stéréotypées des rôles sexuels, en livrant une image plus nuancée de la réalité. Dans les classes supérieures [...] les motivations et les conséquences de la disparité des conditions entre hommes et femmes sur le marché du travail, dans la famille et dans la vie publique, doivent être abordées de façon à permettre aux élèves d'appréhender la question des rôles sexuels comme passionnante et stimulante (*spännande och engagerande*)²³⁵.

L'incitation à faire converger thèmes et registres discursifs vers une sphère subjective et dématérialisée se reproduit lors de l'énoncé des « thèmes principaux », autour desquels les cours de chaque année devront graviter. Le supplément livre un exemple d'un tel montage par rapport au *högstadiet* : comme on peut l'observer, la perspective individuelle de l'élève dirige l'approche. Ces rubriques, à l'allure impérative et engageante, renvoient en même temps à des enjeux déjà abordés dans différentes sections du *läroplan*.

7 ^e année	ÊTRE JEUNE AUJOURD'HUI LES CONFLITS PLANÉTAIRES
8 ^e année	DANS LA COMMUNAUTÉ LOCALE NOTRE SOCIÉTÉ SCANDINAVE
9 ^e année	ÉVÉNEMENTS PASSÉS DES GRANDES CULTURES DU MONDE LA RESPONSABILITÉ GLOBALE ²³⁶

Au bout du parcours, l'identité singulière des disciplines fait encore surface à travers les « orientations » (*riktlinjer*) du *läroplan*, et les « instructions complémentaires » (*kompletterande anvisningar*) du Supplément. Dans ce contexte également, la part belle revient à un exposé de principes généraux : aux cinq pages d'introduction aux « matières d'orientation », s'opposent les deux pages réservées à chacune d'entre elles ; dans le *Lgr 62*, cette relation était inversée, l'exposé des finalités et des contenus de l'enseignement de

²³⁵ På lägre stadier bör undervisningen i könsrollsfrågan framför allt inriktas på att motverka stereotypa föreställningar om könsroller genom att ge en nyanserad bild av verkligheten. I högre årskurser bör könsrollsfrågan sättas in i sitt psykologiska, sociala och ekonomiska sammanhang. Orsakerna till och konsekvenserna av skillnaderna i mäns och kvinnors ställning på arbetsmarknaden, i familjen och inom det offentliga livet bör diskuteras på ett sätt som gör att eleverna upplever könsrollsfrågan som spännande och engagerande [...]

Lgr 69, op. cit., p. 50.

²³⁶ Att vara ung idag; Kampen om världen; I närsamhället; Vårt nordiska samhälle; De stora kulturernas äldre skeden; Det globala ansvaret.

Ibid., pp. 75-77.

l'histoire s'étendant sur 11 pages²³⁷. Le libellé des finalités et des *huvudmoment* référés au *högstadiet* est en grande partie repris du document en vigueur, mais la référence à la focalisation sur l'histoire suédoise et scandinave a été supprimée. L'indication sur le contenu du cours du dernier cycle se réduit ainsi au texte ci-dessous, les *anvisningar* qui l'accompagnent se limitant à commenter chacune de ces rubriques.

Événements, conditions, milieux et personnalités dans l'histoire générale et scandinave, depuis le début du XIX^e siècle jusqu'à nos jours.
Origines de l'espace culturel occidental, ainsi qu'événements qui la précèdent.
Développement de certaines aires culturelles extra-européennes.
Histoire locale.
Visites d'étude. Activité avec des différents types d'objets d'étude et d'activités²³⁸.

La définition des contenus des cours semble ainsi avoir été satisfaite, en large partie, par le répertoire des « domaines de travail », que l'enseignant ou les équipes éducatives pourront assembler en tant que collage. Les instructions situent néanmoins le domaine du cours d'histoire du *högstadiet* dans une phase chronologique précise. Ce choix se justifie par l'argument que les époques antérieures ont été abordées dans les cycles inférieurs du cursus. Si cette remarque sous-entend le maintien d'une grille chronologique linéaire, c'est en oubliant qu'au *lågstadiet* l'enseignement de l'histoire n'est pas prévu, et que le programme du *mellanstadiet* n'est plus structuré chronologiquement. La seule référence à un arrière-plan généalogique du récit incite à une approche à la carte : « les origines de l'espace culturel occidental, ainsi que des événements anciens, peuvent être abordés sous différentes perspectives »²³⁹. Si la référence à la sphère du « devoir » est un trait constant de l'accentuation des problématiques immanentes et actuelles dans le *läroplan*, la transformation des disciplines traditionnelles semble se caractériser par un jeu de soustraction : l'omniprésence des appels à l'actualisation²⁴⁰ se double de l'abandon de toute

²³⁷ Lgr 62, *op. cit.*, pp. 252-263.

²³⁸ *Betydelsefulla händelser, tidsföreteelser, miljöer och personligheter i allmän och nordisk historia från 1800-talets början fram till våra dagar. Den västerländska kulturkretsens ursprung och äldre skeden. Några utomeuropeiska kulturkretsars utveckling. Hembygdens historia. Studiebesök. Arbete med olika slag av studie- och arbetsmaterial.*
Lgr 69, *op. cit.*, p. 184.

²³⁹ *Den västerländska kulturkretsens ursprung och äldre skeden kan aktualiseras i skilda sammanhang. Ibid., Supplement, Orienteringsämnen, op. cit.*, p. 19. L'enseignant pourra notamment choisir d'aborder le cours du *högstadium* en montrant « ce que l'Antiquité a signifié pour les époques postérieures » (*vad antiken betytt för senare tid*) ou bien se référer à des antécédents historiques utiles pour aborder des parties des programmes de géographie, voire d'histoire [...] *Ibid.*

²⁴⁰ L'exposé des « finalités » attribuées à l'histoire calquent celles de sept ans auparavant, avec une précision significative : « L'accent doit tomber sur les événements qui ont contribué le plus à engendrer les conditions, les problèmes et les contrastes qui se retrouvent dans le monde d'aujourd'hui » (*Tonvikten bör därvid läggas på sådana företeelser, som i särskild grad bidragit till att skapa de förhållanden, problem och motsättningar som råder i världen idag. Ibid.*, p. 184).

référence empirique explicite. Le profond remaniement du document prescriptif s'accompagne de mesures qui commandent, plus directement, une modernisation des pratiques d'enseignement dans le sens souhaité. Comme évoqué, le schéma horaire proposé considère les matières d'orientation comme un tout. En note, toutefois, une répartition des heures entre les disciplines est proposée ; elle prend en compte l'ensemble des heures/semaine du *högstadiet*, ce qui rend possibles d'innombrables aménagements. Sur un total de trente heures (dix heures multipliées par trois), cinq heures sont attribuées à la religion, douze heures aux trois matières d'« orientation sociale » proprement dites (histoire, géographie, *samhällskunskap*), et treize aux matières d'« orientation naturelle ». En essayant de déterminer le temps mis à disposition pour l'histoire, sur une base annuelle, on obtient quatre heures/semaine distribuées sur trois ans, soit une moyenne de 1,33 heures hebdomadaires sur 35²⁴¹. Le *Lgr 62* prévoyait cinq heures/semaine pour tout le *högstadiet* (trois heures hebdomadaires en 8^e classe, et deux heures en 9^e classe), soit un peu moins de deux heures hebdomadaires sur 35 par an : ce qui représentait déjà une diminution considérable par rapport à l'ancienne *realskola*. Le *Lgr 69* entraîne une perte nette ultérieure de 1/5 de l'horaire à disposition. C'est sans rappeler, toutefois, la nouveauté principale que le *Lgr 69* véhicule : à savoir, le fait qu'une partie considérable de l'objet pédagogique a été orientée vers une approche interdisciplinaire. Pour évaluer l'impact de la réforme des programmes sur l'enseignement de l'histoire, il conviendra alors de se pencher sur les recommandations pour l'aménagement des cours, contenues dans le supplément. Considérons d'abord la 7^e année²⁴². Le travail autour des deux « thèmes principaux » retenus (ÊTRE JEUNE AUJOURD'HUI – LES CONFLITS PLANÉTAIRES) s'organisera selon la répartition horaire suivante

<i>TRAVAIL SUR DES THÈMES LIBREMENT CHOISIS :</i>	10 heures
<i>DOMAINES DE TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRES PLUS VASTES :</i>	20 heures
<i>DOMAINES DE TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE PROPRES À L'ORIENTATION SOCIALE :</i>	20 heures

Cette distribution concerne, comme on l'a vu, l'ensemble des matières d'orientation. Une fois épuisées les heures « intégrées », il reste à disposition de chaque matière (et notamment de l'histoire) 25 heures/année, qui se répartiront entre les trois « domaines de travail » suivants :

<i>LES RÉVOLUTIONS QUI ONT CHANGÉ LE MONDE</i>	5 heures
<i>L'EUROPE ET LE MONDE AU COURS DU XIX^e SIÈCLE</i>	10 heures
<i>L'ÉPOQUE DES DEUX GUERRES MONDIALES</i> ²⁴³	10 heures

²⁴¹ Il convient de rappeler que le nombre d'heures que le *Lgr 69* assigne à l'histoire au *mellanstadium* s'élève à cinquante-deux réparties sur trois ans, soit environ vingt minutes par semaine.

²⁴² *Lgr 69, op. cit.*, pp. 78-79.

En étendant l'analyse aux autres classes, on constate que les thèmes « intégrés » occuperont environ un tiers de l'horaire réservé à l'orientation sociale : l'espace spécifique destiné à l'enseignement de l'histoire est donc celui que l'on obtient en soustrayant de l'horaire total le temps réservé à des développements sur des thèmes généraux²⁴⁴. De ce point de vue, la proposition d'aménagement du cours pour le *högstadiet* réserve à l'histoire 79 heures « propres », étalées sur trois ans, et réparties en une dizaine de modules ou « domaines de travail ». Ceux-ci suivent l'inspiration de la nouveauté méthodologique des *läroplaner* précédents, c'est-à-dire une approche par lignes d'évolution préétablies (« la démocratie s'affirme en Scandinavie »)²⁴⁵ : cette organisation par concepts entend orienter l'organisation de la didactique, la priorisation entre les sujets et l'organisation des manuels.

Exit donc la notion d'événement fondateur et la répétition rituelle d'une série d'épisodes symboliques, d'histoire politique ou militaire, qui ne trouvent pas de place dans une synthèse explicative – mais *exit* aussi la possibilité de scruter, avec la caution des programmes, outre les critères de pertinence établis. Une grande partie du contenu traditionnel des cours est non seulement privée de visibilité, mais de droit de cité : les ouvertures des programmes de l'époque 1955-1965 à l'histoire culturelle ou économique, destinées à compenser les tropismes de l'ancien canon, se révèlent ainsi des innovations éphémères.

1.5.3 *Le secondaire face à l'impératif de pertinence sociale. Le Lgy 70*

La genèse de la *grundskola* est celle d'un produit original du modèle rationnel de réforme, aux objectifs univoques, si caractéristique de l'État-providence suédois. Propulsé par l'appareil d'auto-évaluation inscrit dans le système, le dessein qui vise à rapprocher son message d'un ethos national dépouillé de ses ancrages transcendants évolue tout naturellement vers une plus forte cohérence interne. Cela ne rend que plus intéressant de retracer, en parallèle, la diffusion de ces nouvelles injonctions dans une branche éducative bien établie et reliée à une tradition culturelle prestigieuse, à savoir le *gymnasium*. Il serait logique d'attendre de cet établissement un plus fort niveau d'autonomie culturelle, compte tenu non seulement de la continuité administrative qui le relie à ses précurseurs, mais aussi de son rôle propédeutique vis-à-vis des études universitaires, qui apparente l'architecture de ses

²⁴³ *Revolutioner som förändrat världen; Europa och världen under 1800-talet; De båda världskrigens tid. Ibid.*, p. 78.

²⁴⁴ Au passage, d'autres matières d'« orientation » suivent le même destin que l'histoire, avec la probable exception de la *samhällskunskap*, dont l'objet calque souvent celui des exposés interdisciplinaires.

²⁴⁵ *Demokratin växer fram i Norden. Lgr 69, II, Supplement, Orienteringsämnen, op. cit.*, p. 81.

filières à l'organisation académique conventionnelle du savoir²⁴⁶. En même temps, nous venons d'apprécier les analogies qui inscrivent la transformation du lycée, aussi bien au niveau du *timing* des innovations²⁴⁷ que de leur portée, dans le courant général de la réforme : en une décennie, ces changements aboutissent à métamorphoser sa physionomie culturelle, la base de recrutement de son personnel et de ses usagers et en dernier lieu son appellation. Annoncé par la critique de la *bildning* formelle qui s'articule dans les *utredningar* de l'après-guerre, ce processus se traduit en premier lieu par les propositions de réforme élaborées par la *gymnasiutredning*, au lendemain de la mise en place de la *grundskola*. Les changements entérinés en 1964 rencontrent l'évolution de l'enseignement obligatoire vers un plus grand souci de ses responsabilités dans la cité et vers une approche plus pragmatique des connaissances. Ces impératifs se déclinent cependant en fonction des caractéristiques propres à ce réseau éducatif, dont la vocation est d'orienter le jeune vers un rôle socioprofessionnel lié à la maîtrise de certaines compétences, et à leur diversification. Dans la réforme de 64, la crise du modèle classique de *bildning* centré sur les humanités, incarné par les filières historiques du *gymnasium*, est annoncée par la mise en oeuvre simultanée d'un double principe d'*intégration* et de spécialisation fonctionnelle. D'une part, on assiste à la réunion, sous un seul label, des typologies classiques des lycées ainsi qu'à l'atténuation des singularités qui les rattachent à différents modèles culturels, en séparant nettement une formation de l'esprit désintéressée et une formation à vocation professionnelle (les lycées techniques ou commerciaux) ; d'autre part, à la prolifération de « filières », plus ciblées, entraînant en retour la fragmentation et la multiplication des enseignements. Le double processus d'homogénéisation et de spécialisation de l'enseignement post-obligatoire connaît une nette accélération en 68, lorsqu'une nouvelle réforme du secondaire est lancée. Se clôturant avec la création d'un profil unique d'établissement, cette trajectoire semble faire pendant au processus d'intégration que l'organisation de l'enseignement de base avait connu, durant la décennie précédente²⁴⁸. La réforme qui aboutit au plan d'enseignement de 1970, le *Lgy 70*,

²⁴⁶ Le mode de recrutement différent de ses enseignants, formés dans les Universités, est un facteur ultérieur de résistance au changement.

²⁴⁷ Au cours des années 1960, les *läroplan* de la *grundskola* et du secondaire connaissent deux révisions, adoptées quasiment en simultané.

²⁴⁸ La référence à des considérations antiautoritaires et égalitaires dans l'*ethos* de l'enseignement joue, elle aussi, un rôle important : le débat sur les limites de l'évaluation des élèves intéresse également le secondaire, qui a connu en 1966 la suppression du baccalauréat (*studentexamen*). Une autre tendance qui se dessine dans la même période est la fin de l'exclusivité de la formation fournie dans l'enseignement ordinaire, au profit d'un prolongement de son action en tant que formation continue, assurée par l'enseignement communal pour les adultes (*Komvux*) ainsi que par d'autres réseaux de formation extra-scolaires.

rassemble toutes les formations post-obligatoires, y compris les écoles professionnelles instituées quatre ans plus tôt (*fackskolor*), en un seul système, dénommé *gymnasieskola*²⁴⁹.

Les mêmes critères semblent gouverner l'évolution des disciplines et de leurs contenus : la généralisation de l'entraînement de compétences nécessaires à tout bon citoyen coexiste avec la fragmentation des champs de savoir. L'évolution du statut de la *samhällskunskap* entre les années 50 et 60²⁵⁰ ou, plus tard, les innovations liées à la recherche d'une pédagogie factuelle des croyances religieuses ou de la sexualité, témoignent à la fois du caractère transversal des enjeux et de la circulation rapide des réponses entre les deux réseaux d'éducation²⁵¹. Dans le cas de l'histoire, comme on l'a constaté, le principe de la réorganisation du matériel autour du regard que la société suédoise contemporaine porte sur ses grandes priorités, se généralise dès le début aux recommandations méthodologiques du secondaire, à travers la pratique du *längdsnitt*²⁵². Le débat de spécialistes du début des années 1960, relaté dans la section 1.4.3 de ce chapitre, montre que la crainte d'une dispersion de la spécificité intellectuelle et des centres thématiques de la discipline intéresse en même temps les deux grands chantiers de la réforme scolaire. Les mises en garde d'anciens représentants du courant antimythologique de la profession avaient par exemple accompagné, en 64, la révision des *kursplaner* du *gymnasium*. L'un des plus engagés, le médiéviste Erik Lönnroth²⁵³, avait attiré l'attention sur la concentration des sujets d'enseignement autour des deux derniers siècles²⁵⁴, alors qu'un autre historien, Åke Fältheim, décelait dans la nouvelle segmentation thématique des programmes une posture téléologique, remplaçant l'investigation des *causes* des transformations sociopolitiques par la recherche d'un sens univoque. Mettre systématiquement l'étude de l'histoire au service de la compréhension de réalités actuelles et familières aboutirait à son avis à diriger les élèves vers une vision normative de ces évidences – et donc des valeurs sociales qui les sous-tendent²⁵⁵. L'élargissement du domaine d'intérêt des matières à la sphère

²⁴⁹ Le nouveau lycée s'articule en vingt-deux filières, de durée biennale ou – pour les filières dites « théoriques », résultat de la transformation des sections de l'ancien *gymnasium* – tri- ou quadriennale.

²⁵⁰ Cf. *supra*, par. 1.3.3.

²⁵¹ Un exemple parmi d'autres concerne l'évolution dans un sens neutre du profil de la matière « christianisme » (*kristendomskunskap*) : l'appellation « enseignement religieux » (*religionskunskap*) est initialement retenue en 1963 pour le *gymnasium*, et étendue au système d'enseignement obligatoire avec le *Lgr 69*.

²⁵² Cf. *supra*, p. 208.

²⁵³ 1910-2002. Professeur à Uppsala depuis 1942, membre de l'Académie de Suède depuis 1962.

²⁵⁴ Cf. U. Zander, *Fornstora dagar...*, *op. cit.*, pp. 335-336.

²⁵⁵ La critique s'étend ensuite à l'exigence d'ouvrir les disciplines d'orientation, à la connaissance des cultures extra-européennes, au nom des impératifs de tolérance et de la compréhension entre les peuples : approche que Fältheim associe au risque d'élever l'expérience nationale au rang de critère universel de jugement, en gommant

pratique et utilitaire fait également l'objet de griefs pointant le risque d'un alignement sournois sur les hiérarchies de valeur dominantes. Dans l'intervention citée précédemment, l'historien Sten Carlsson identifie explicitement dans les deux branches du système scolaire un mouvement qui détourne l'ambition universelle de l'enseignement des humanités, en les dirigeant vers des informations fragmentées et contingentes²⁵⁶.

Le double mouvement qui sous-tend l'évolution de l'identité du secondaire se reflète dans la structure du nouveau document directeur, qui, à l'instar du *Lgr 69*, s'articule en une section « générale » suivie de « suppléments » consacrés aux disciplines. Cette présentation installe tout naturellement au rang de thèse génératrice, préalable à toute indication de contenu, une doctrine unique de l'éducation et de sa vocation sociale. La section introductive (« Finalités et orientations »²⁵⁷) fait abstraction de toute référence au profil culturel de l'institution ou à sa relation aux savoirs, pour concentrer l'attention sur le bénéfice visible que l'action éducative est censée apporter, en termes de promotion de certaines vertus sociales ou de l'ancrage des valeurs de référence. La dimension psychoaffective et morale du développement de l'élève s'y trouve aussi, au centre des préoccupations des nouveaux textes directeurs ; ces nécessités vont ensuite étayer la revendication d'une transformation radicale des méthodes d'enseignement. Le *Lgy 65* avait déjà pris parti pour une approche fonctionnelle des contenus éducatifs, en liant sa définition à trois catégories de « destinataires » (*avnämare*) : l'individu, la société et le monde du travail²⁵⁸. En confirmant l'égalité des critères de

l'autonomie des différentes trajectoires culturelles. Å. Fälthelm, « Konvergens och parallelitet. Reflektioner om historieundervisningen », *Skola och samhälle*, 3, 1964, pp. 75-79.

²⁵⁶ « Plus l'on confie à l'école, y compris au *gymnasium*, des tâches éducatives (*fostrande*), qui précédemment étaient considérées être de la compétence de la famille, plus forte devient la demande de ces enseignements qui rentrent sous la dénomination d'*éducation ménagère*, *éducation familiale*, *éducation sociale* et *orientation professionnelle*. Il s'agit, en soi, d'une tendance utile et louable. Ce qui est regrettable, c'est que cela affecte précisément l'enseignement de l'histoire, qui, à travers le découpage de la *samhällskunskap*, a été dégradée au statut de petite matière avec un nombre d'heures rationné. L'ancienne matière, *historia med samhällslära*, privilégiait précisément une perspective internationale ; la moitié de ses heures viennent d'être transférées à la *samhällskunskap*, qui au moins jusque-là a été une matière fortement centrée sur une dimension provinciale et locale » (*Ju mer skolan, och även gymnasiet, tilldelas fostrande uppgifter, som fordom ansågs åvila hemmen, desto starkare blir kraven på meddelandet av sådana moment, som inrymmer under rubrikerna hemkunskap, familjekunskap, samhällskunskap och yrkesorientering. I och för sig är denna tendens lovvärd och nyttig. Det beklagliga är emellertid, att den i praktiken har kommit att drabba just historieämnet, som genom samhällskunskapens utbrytning har degraderats till ett litet ämne med ett krympande timtal. I det gamla ämnet historia med samhällslära låg tyngdpunkten på det internationella stoffet. Bortåt hälften av dessa timmar har nu överlämnats åt samhällskunskapen, som åtminstone hittills har varit ett ämne med stark inriktning på det provinsiella och det kommunala. Ibid.*, pp. 71-72).

²⁵⁷ *Mål och riktlinjer. Lgy 70, op. cit.*, pp. 17-27.

²⁵⁸ Ce qui justifiait, incidemment, l'importance croissante de la consultation de ces catégories d'acteurs et de

l'individualisme et de l'utilité générale, ainsi que leur primauté par rapport à une notion universelle de *bildning*, le *Lgr 70* rappelle d'emblée que chaque filière a été aménagée à partir « d'une focalisation transparente sur des intérêts et sur des professions »²⁵⁹. La promotion du premier élément, à savoir le choix de l'élève et son autonomie, est le *leitmotiv* du *Lgr 70*. Elle ne constitue plus une instance à respecter dans l'exercice des fonctions de l'école, mais la clé de voûte de son engagement, ainsi qu'une référence morale pour tous ses acteurs :

L'élève en tant qu'individu est au centre de l'activité de l'école. Les personnes qui y oeuvrent doivent faire preuve de respect pour la dignité humaine des élèves et chercher à se familiariser avec leurs singularités et leur situation [...]²⁶⁰

Hors de tout *a priori* méthodologique ou de toute hiérarchie des connaissances, le lycée se met inconditionnellement au service de toute la population susceptible de représenter sa cible, accueillie dans sa diversité constitutive :

L'organisation formelle et le travail interne de la *gymnasieskola* doivent être aménagés de façon à rendre possible pour chaque élève de repérer des orientations d'étude et des méthodes de travail qui favorisent son développement personnel [...]²⁶¹

Alors que le déplacement de l'accent dans le sens des problématiques d'intérêt actuel a mis au premier plan la réflexion autour des vérités morales ultimes, aucune de ces instances ne prime sur le droit de l'individu de les réfuter en dernière instance :

L'élève aura toujours le choix d'accepter ou de réfuter un jugement de valeur après l'avoir examiné en toute autonomie²⁶².

Au terme de cette profession de relativisme, le *Lgy 70* exhorte, dans des termes empruntés au rapport final de la *skolkommission*, à calibrer prudemment l'éveil de l'autonomie : le texte s'étendant sur les dangers inhérents à la multiplication de personnalités peu enclines à la « coopération » et sur la nécessité de cultiver cette dernière disposition avec une attention particulière²⁶³. Glissé dans cette perspective, l'individualisme ressort moins comme une

l'objectivisation de leurs besoins dans l'élaboration du *läroplan*. Des « enquêtes menées auprès des destinataires » (*avnämarundersökningar*) jouent un rôle considérable dans le travail préparatoire réalisé par la *gymnasieutredning*. Cf. SOU 1963:42, *op. cit.*, chapitre 8.

²⁵⁹ ...klart intresse- och yrkesinriktade. *Lgy 70*, Allmän del, *op. cit.*

²⁶⁰ I centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven. De som verkar inom skolan skall visa aktning för elevernas människovärde och söka skaffa sig kännedom om deras egenart och förutsättningar [...]
Ibid., p. 17.

²⁶¹ Gymnasieskolans yttre organisation och inre arbete måste [...] formas så att det blir möjligt för varje enskild elev att finna studievägar och arbetssätt som främjar den personliga utvecklingen.
Ibid., p. 18.

²⁶² *Ibid.*, p. 20.

²⁶³ Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. *Lgy 70*, Allmän del, *op. cit.*, p. 15. Cf. *supra*, chapitre 1, p. 113 et p. 142. L'analyse des champions de la réforme

injonction absolue que comme un argument supplémentaire pour invoquer une plus grande cohérence dans l'exemple moral qui se dégage de l'activité scolaire²⁶⁴. La menace contre l'autonomie de l'élève est donc attachée, en premier lieu, à la distance qui sépare le patrimoine culturel de l'école de l'entraînement des qualités sociales légitimes. En prenant ses distances vis-à-vis des préoccupations les plus exclusives des filières nobles de l'enseignement secondaire – transmission culturelle, épanouissement du talent intellectuel individuel... – le résumé suivant atteste de la manière dont l'unification des filières les a associées à la vénération de l'idéal participatif de l'école de base. L'éducation d'élite vient ainsi d'être restituée à la cité et à ses finalités de cohésion :

L'individu appartient à différentes communautés. Avant tout, il est un membre de la société, aussi bien par l'intermédiaire de la communauté nationale qu'internationale. Pour qu'il puisse se sentir à sa place dans l'existence, il devra s'exercer, grâce à l'éducation, à vivre et à oeuvrer (*verka*) en communauté avec autrui, tout en se préparant à son rôle de citoyen actif dans la société de demain, qui exigera – davantage qu'aujourd'hui – coopération et solidarité entre les hommes [...]²⁶⁵

Si ce rappel est révélateur d'un rapprochement du secondaire du modèle d'une *medborgarskola*, la critique des expressions les plus spécifiques de l'action pédagogique – ses formes et ses méthodes – reflète le tournant que le *Lgr 69* vient de marquer. L'adhésion à l'agenda social du moment doit donc s'accompagner de la rupture de la séparation symbolique de la *parole* scolaire, dans la perspective d'une osmose entre son message et l'initiation à la citoyenneté mise en oeuvre par les différents émanations de l'État-communauté : les services de l'État-providence, les organisations de la société civile, les enjeux de débat les plus consensuels²⁶⁶. L'évolution de l'orientation du travail quotidien et des

scolaire sur le primat de l'intérêt social est ainsi inscrite, trente ans plus tard, dans la mission de l'héritier du *läroverk* national-clérical ! Ce n'est sans doute pas un hasard si Alva Myrdal, l'animatrice de ce comité, avait été responsable en 1969 du « rapport sur l'égalité » au congrès du SAP de la même année, dans lequel la responsabilité du système d'éducation dans la relance d'un projet de justice sociale était soulignée avec force.

²⁶⁴ Un objectif résumé dans une formule reprise du texte de la *skollag* : « le développement en êtres humains harmonieux, ainsi qu'en membres compétents et responsables de la société » (*..främja deras utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar*). *Lgy 70*, Allmän del, *op. cit.*, p. 10. Cf. *supra*, chapitre I, p. 161. Sur un plan plus formel, on peut constater en quelle mesure l'écriture de ces documents de principe ne cherche sous aucune forme à singulariser l'identité des établissements scolaires : les propos initiaux de la Loi fondamentale sur l'école, qui apparaissent en tête aussi bien du *Lgr 69*, du *Lgy 70* et du *Lgr 80*.

²⁶⁵ *Den enskilda människan är medlem av skilda gemenskapskretsar. Dessutom är hon samhällsmedlem såväl i den nationella som i den internationella gemenskapen. För att hon skall kunna finna sig tillrätta i tillvaron måste hon under utbildningen få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna.* *Lgy 70*, Allmän del, *op. cit.*, p. 10.

²⁶⁶ C'est pourquoi, lorsque il s'efforce de concrétiser l'enjeu de ce processus d'initiation à l'esprit public, l'exposé fait une large place aux devises consacrées de l'État-providence : l'enseignement devra « renforcer le

routines de socialisation qui se jouent dans la sphère de l'école est invoquée avec d'autant plus d'insistance que la valorisation d'un exercice intellectuel surveillé et le culte du savoir pour le savoir trouvaient dans le *gymnasium* leur meilleure incarnation. En déplaçant toute son emphase rhétorique vers le registre du développement psychosocial de ses usagers et de leur prise de conscience, son successeur se met au service des exigences changeantes d'une société qui admet comme seule source de légitimité la promesse de son auto-émancipation. Avec le *Lgr 70*, la critique de l'autonomie des finalités des apprentissages scolaires et de leur inactualité rentre à plein titre dans l'idéologie officielle de la *gymnasieskola* :

L'école ne peut pas s'isoler par rapport au reste de la société. L'activité scolaire doit donc être conforme non seulement aux exigences de développement de l'élève, mais aussi à celles de la société. Elle doit tendre vers l'avenir en assurant aux élèves une bonne préparation pour affronter des conditions en mutation et de nouvelles exigences [...] La coopération entre l'école et la société doit être telle que l'une, par son activité, ne se limite pas à répondre aux nécessités actuelles de l'autre, mais devienne aussi un élément créatif de son évolution²⁶⁷.

La propension à gommer toute finalité culturelle singulière est attestée par des indices plus concrets : les différences *qualitatives*, d'ordre lexical qui – dans les textes directeurs précédents – marquaient la spécialisation du lycée par rapport aux autres échelons de la scolarité (insistance sur l'exercice intellectuel, mérite, tradition...) s'estompent devant une rhétorique essentielle, assimilant les conditions d'encadrement des élèves aux mots clefs de la sphère de la production. L'accent mis sur la continuité entre la relation éducative et les codes de la vie d'adulte permet de requalifier, au-delà de la modernisation des méthodes, le sens profond du travail scolaire :

Une grande partie de l'activité humaine est consacrée au travail : pour les élèves, l'école *est un lieu de travail (arbetsplats)*²⁶⁸.

Le glissement vers un registre *politique* dans la caractérisation de l'activité de l'institution (et

souci à l'égard des groupes qui ont des difficultés dans la société », susciter un sentiment de « participation, solidarité et coresponsabilité », œuvrer pour l'égalité homme-femme... (*Skolan skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det moderna samhället [...] Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor [...] Elevernas känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar måste sålunda vidgas [...] Ibid., p. 15*).

²⁶⁷ *Skolan kan inte vara isolerad från samhället i övrigt. Arbetet i skolan måste därför vara anpassat inte bara till den enskilda elevens utan också till samhällets utveckling. Det måste inriktas mot framtiden och ge eleverna god beredskap att kunna möta ändrade förutsättningar och nya krav [...] Samspelet mellan skola och samhälle måste vara sådant, att skolan med sitt arbete inte endast fullgör en funktion som svarar mot samhällets aktuella behov utan också blir en positivt skapande kraft i samhällsutvecklingen. Ibid., p. 11.*

²⁶⁸ *En stor del av människans liv ägnas åt arbetet och för eleverna är skolan en arbetsplats. Ibid., p. 22.* Les emprunts au champ sémantique du mot « travail » sont très fréquents. Le texte se réfère ainsi aux *habitudes de travail (arbetsvanor)*, à la *joie de travailler (arbetsglädje)*, au *travail social (samhällelligt arbete)*, au *travail bénévole (ideellt arbete)*. *Ibid., pp. 22-23.*

plus tard dans le profil des matières) est également symptomatique du rôle prééminent attribué à la loyauté des acteurs vis-à-vis des finalités générales du système – et de l'idéologie qui les inspire²⁶⁹. La continuité par rapport aux fonctions de la *grundskola* est encore soulignée grâce à l'énumération pointilleuse de tous les éléments de la formation de la personnalité que celle-ci mettait en avant : dans les cinq pages consacrées à « enseignement et développement de la personnalité » on retrouve les tâches les plus élémentaires de l'initiation à la vie active (familiarisation avec la vie en plein air, temps libre, connaissance de l'environnement social). Elles précisent plus généralement que la formation de toutes les qualités énumérées s'inscrit dans les deux volets légitimes de l'action du lycée : permettre à l'adolescent de « fonctionner » (*fungera*) dans ses futurs rôles de « personne exerçant un métier » et de « membre de la société »²⁷⁰. Si, en inversant le sens de cette analyse, on essaye de faire ressortir les spécificités du *Lgy 70* par rapport à son homologue organisant le travail de l'école de base, on retiendra une plus forte caractérisation du contenu des matières. À côté de l'élément social, aussi bien la partie générale du texte que celle consacrée aux finalités des différentes matières abordent de manière exhaustive le profil intellectuel des enseignements. Néanmoins, la préférence accordée à la valeur d'usage qu'ils dégagent et l'assimilation symbolique d'enseignements théoriques et pratiques ressortent comme le fil conducteur du raisonnement.

La forme dans laquelle la section introductive aborde les missions des matières humanistes permet déjà de déceler un paradigme de relation unilatérale aux savoirs. La priorité consiste en effet à rendre compte de leur statut dans l'entreprise de la formation d'une personnalité complète : chaque sphère formalisée de la connaissance – sciences naturelles, étude des langues vivantes, etc. – s'inscrit ainsi dans une mission de sensibilisation et de prédisposition à l'action. En rappelant leur importance, le texte réaffirme le caractère horizontal d'une *orientation* qui a toujours pour référent les buts sociaux énoncés en début du texte :

Pour permettre aux élèves de prendre position face à la plupart des problèmes qui affectent la société, ainsi qu'eux-mêmes en tant qu'individus, la *gymnasieskola* doit leur donner une orientation dans les domaines de la technique et des sciences naturelles²⁷¹.

²⁶⁹ « Dans une école démocratique, le sentiment de communauté, la coopération, la coresponsabilité et l'autodiscipline doivent servir de jalons au travail, puisque celui-ci a parmi ses objectifs le développement social de l'élève » (*I en demokratisk skola måste gemenskapskänsla, samarbete, medansvar och självdisciplin vara riktpunkter för arbetet eftersom detta bl a syftar till att främja elevernas sociala utveckling. Ibid.*, p. 26).

²⁷⁰ *Yrkesutövare och samhällsmedlemmar. Ibid.*, p. 12. La logique d'adaptation sous-tend également l'engagement du *läroplan* en faveur de l'altérité : l'ouverture des enseignements à des cultures éloignées est censée permettre à l'élève de participer à une mobilisation éthique en faveur « de la paix et la liberté entre les peuples » (*fred och frihet bland folken. Ibid.*, p. 15).

Afin que les élèves puissent prendre partie à l'engagement international du pays et pour qu'ils soient en mesure de comprendre les autres peuples et d'éprouver de la solidarité à leur égard [...] il est essentiel de développer l'apprentissage des langues vivantes²⁷².

Ainsi requalifié, chaque élément du répertoire des savoirs scolaires retrouve sa légitimité à travers l'explicitation de sa fonction sociale. Une telle perspective instrumentale introduit tout naturellement à un glissement de la hiérarchie entre ces connaissances en fonction des urgences du moment, ainsi qu'à une relativisation globale de leur importance par rapport à une finalité supérieure. Après avoir rappelé la fonction de l'étude du suédois comme outil de communication, le texte remarque ainsi que l'intensification des contacts internationaux, dans le monde contemporain, appelle à surmonter la focalisation de la pédagogie autour de la langue nationale²⁷³. Ayant rendu hommage au rôle des langues vivantes au service de la « coopération internationale », le *läroplan* note encore que « la responsabilité d'une telle orientation internationale incombe non seulement aux disciplines d'orientation sociale, mais, dans la mesure du possible, à toutes les autres »²⁷⁴.

La raréfaction des précisions renvoyant chaque discipline à un profil culturel autonome, et le gommage de l'aura charismatique qui les présente comme incontournables, sont un volet complémentaire de la dilatation de la place attribuée aux objectifs généraux de l'enseignement. Dans le tome « général » (*allmän del*), les schémas horaires des vingt-deux filières qui constituent la *gymnasieskola*²⁷⁵ et la description succincte (« finalité » et *huvudmoment*) des différents enseignements qui les composent, suivent immédiatement la présentation des « finalités et orientations » et des « instructions générales » pour l'ensemble de l'enseignement²⁷⁶. Toujours introduits par la même formule (« *L'élève, à travers l'étude de ..., devra...* »), les exposés des finalités donnent lieu à un jeu de miroirs entre une discipline et l'autre.

Au niveau de l'architecture des filières et de la révision du profil des disciplines, la

²⁷¹ För att de skall kunna ta ställning till många av de problem som beror både på de själva och samhället är det betydelsefullt att gymnasieskolan ger tillfälle till teknisk och naturvetenskaplig orientering. *Ibid.*, p. 13.

²⁷² För att eleverna skall kunna göra en insats även i internationellt arbete och för att de skulle kunna förstå andra folks situation och kunna känna solidaritet med dem [...] Fortsatt undervisning i främmande språk är i detta sammanhang av väsentlig betydelse. *Ibid.*

²⁷³ *Ibid.*, pp. 20-21.

²⁷⁴ Denna internationella orientering skall ges inte bara i de samhällsorienterande ämnena utan så långt möjligt i alla ämnen. *Ibid.*

²⁷⁵ Réparties à leur tour en cinquante-sept « branches » (*grenar*) et quelques sous-variantes.

²⁷⁶ *Mål och riktlinjer et Allmänna anvisningar. Lgy 70, Allmän del, op. cit.*

dynamique de légitimation utilitaire rappelée plus haut est encore constamment attestée. Le remplacement de l'enseignement obligatoire du latin, dans le cursus de la filière humaniste, par une étude philologique²⁷⁷, qui se focalise sur les formes des langues anciennes qui peuvent faciliter l'apprentissage des langues vivantes, rentre dans une telle optique. Encore au nom d'un principe d'utilité devenu désormais implicite, l'enseignement du grec ancien - maintenu dans l'orientation dite « classique » de la filière « humaniste » - est associé à l'enseignement du grec moderne. Les exemples sont symptomatiques d'une démarche qui soumet un enseignement traditionnel à une métamorphose instrumentale : la focalisation sur la valeur indirecte, technique de l'étude des langues classiques, déplace l'attention de leur identité historique – qui tient à l'inscription dans une tradition d'enseignement, aux connotations symboliques attachées à la familiarisation avec les auteurs classiques etc. – en lui opposant, symboliquement, une pertinence résiduelle, auxiliaire au service de l'acquisition de compétences réellement *utiles* – en fonction d'une spécialisation professionnelle. Plutôt que de le contester, insister sur la subordination *logique* d'un élément de l'héritage à une opération technique s'avère la manière la plus efficace de désamorcer son potentiel excentrique. Avoir établi au préalable la finalité d'un champ d'études permet de supprimer l'opposition implicite entre gratuité et instrumentalisme, entre savoir esthétique et savoir nécessaire, qui avait caractérisé les phases antérieures de la réforme²⁷⁸. Les nouvelles disciplines ne se distinguent que par des énoncés concis, les seuls traits qui caractérisent la didactique restent les objectifs inspirant la conduite de l'enseignement en général.

Si l'on se tourne à nouveau vers l'enseignement de l'histoire, on constatera que la position qui lui est assignée dans l'organisation des filières de la *gymnasieskola* affecte directement sa nature d'enseignement de base, sans que cet objectif ne soit clairement posé. La généralisation d'un bloc d'enseignements d'utilité générale, à travers les filières du nouveau lycée, ne la concerne pas : elle ne sera donc présente en tant que discipline obligatoire que dans les filières « théoriques » – héritières des anciens *gymnasia*, ainsi que dans les filières « longues » de

²⁷⁷ La matière « enseignement linguistique général », *allmän språkkunskap*.

²⁷⁸ Une brochure d'information sur la filière « humaniste », éditée par *Skolöverstyrelsen*, en souligne les attraits pour les élèves « intéressés à apprendre les langues vivantes » : un lycée « latin » (*cf. supra*, p. 178), devenu ensuite « humaniste », apparaît à présent comme une filière spécialisée du *gymnasium* « théorique », repensée d'après des finalités « pratiques » ! Dans les versions ultérieures du *läroplan*, l'assimilation du statut des enseignements devient encore plus tangible : les 159 matières de la *gymnasieskola* sont énumérées, dans l'édition de 1983, par ordre alphabétique : l'enseignement du « latin » côtoie dès lors celui du « déboisement », le « travail musical à option » les « techniques du soin de l'environnement », la « pratique des services sociaux » la « motricité » (*Drivning. Fritt valt muskarbete. Miljövärdsteknik. Social servicepratik. Rörelse. Lgy 70, Allmän del*. Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1983).

technologie et d'économie. Quelques échos du dessein d'installer sur de nouvelles bases le bien-fondé de la matière se retrouvent dans la partie du *Lgy 70* consacrée aux « finalités » globales du système. La première référence au rôle d'une étude généalogique, le situe par exemple par rapport à des objectifs précis d'émancipation sociale et de maîtrise par les individus de leur destin, dans une société de plus en plus complexe :

Au lycée, le fonctionnement de la société et sa vie culturelle doivent être éclairés et complétés par une dimension historique. On amènera les élèves à débattre des conditions du marché du travail, et du rôle spécifique des syndicats. À travers l'étude des conditions du passé et la rencontre avec le changement, ils pourront se former une vision de l'évolution de la société, comprendre mieux les conditions spécifiques à notre époque et distinguer plus clairement entre ce qu'ils souhaitent garder et ce qu'ils veulent changer²⁷⁹.

Sur le plan de l'objet de la matière, la division des époques retenue pour les sections triennales calque celle du *Lgy 65* : même les *finalités* et les *huvudmoment* de la matière²⁸⁰, ainsi que les emplois du temps, ne connaissent pas de variations. L'enseignement de l'histoire est également prévu dans la filière biennale dite « sociale », orientée vers les professions du service social. Seulement pour cette filière les *huvudmoment* du cours d'histoire connaissent une remise à jour, qui marque une évolution ultérieure vers un enseignement calibré sur l'utilisation attendue des connaissances.

- Aires culturelles dans différents contextes, de l'an mille jusqu'à 1800 environ.
- Histoire depuis 1800 environ à nos jours, étudiée à travers quelques récits rétrospectifs (*längdsnitt*).
- Environnements culturels et formes sociales.
- Nationalisme et coopération internationale²⁸¹.

Bien que le cours ne subisse pas de modifications importantes dans les filières théoriques, on ne peut que remarquer que dans un lycée aux plus grandes ambitions de formation de base et d'éducation civique, dix-sept des filières nouvellement créées font abstraction de tout cadrage historique. Contrairement aux cas de la religion et de la *samhällskunskap*, l'histoire est absente en tant que matière à option dans certaines filières biennales. La tendance générale à la spécialisation des filières lui a ôté son ancien rôle de matière « formatrice » par excellence. Ou bien – comme dans l'enseignement obligatoire – elle est absorbée par la notion d'« orientation », qui en dirige les contenus vers l'explication du temps présent, ou bien elle

²⁷⁹ *I gymnasieskolan skall samhälls- och kulturaktiviteter belysas och också kompletteras med en historisk aspekt. Förhållandena på arbetsmarknaden bör tas upp till debatt och de fackliga organisationernas roll i sammanhanget belysas. Genom att studera förhållanden i gången tid och inträffade förändringar kan eleverna skaffa sig perspektiv på samhällets utveckling, bättre förstå förhållandena i vår tid och klarare urskilja vad de vill bevara och vad de vill förändra. Ibid.*

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 177.

²⁸¹ *Kulturmiljöer i olika samhällen från omkring 1000 till omkring 1800. Historia från omkring 1800 till nutiden studerat i några längdsnitt. Kulturmiljöer och samhällsformer. Nationalism och internationellt samarbete. Ibid.*, p. 128.

en est expulsée, et survit comme discipline « spécialisée » – sans toutefois voir sa présentation évoluer vers une plus grande profondeur conceptuelle.

Dans le sillage du *Lgr 69*, toute indication concrète sur les contenus de l'enseignement est renvoyée aux suppléments *ad hoc*, conçus par groupes de matières afférant à la même filière. Le supplément consacré aux filières triennale et quadriennale aborde l'histoire parmi les disciplines communes²⁸². Le libellé des finalités et des *huvudmoment* de la matière restent inchangés par rapport au *Lgy 65* ; le supplément prévoit, en revanche, une nouvelle répartition en « sous-points » (*delmoment*) sous la forme d'une énumération schématique de sujets à aborder par chaque année de cours. Comme dans le *Lgy 65*, la matière est répartie en concepts généraux, aisément identifiables (« La société médiévale », « L'époque des Lumières »...) ²⁸³ subdivisés en modules à la définition stéréotypée. La focalisation des sujets d'« étude thématique » (*tematiskt studium*) – concept introduit par le *Lgy 65* - tend à rapprocher davantage le programme d'histoire de l'environnement mental des élèves : les rubriques à l'horizon chronologique plus restreint, proches des *längdsnitt* de la version antérieure des programmes (« Les Turcs et l'Europe », « La politique d'expansion de la Russie depuis 1700 ») côtoient ainsi des choix qui rentrent immédiatement en résonance avec l'actualité politique : « La relation entre Blancs et Noirs, autrefois et maintenant », « La problématique des minorités raciales » ²⁸⁴...

La mise au point, en 1981, d'un nouveau supplément consacré à l'histoire, marquera une nouvelle étape vers la soustraction de toute attribution substantielle de contenus à l'enseignement. L'énumération sèche des « sous-points » qui apparaît dans l'édition de 1971, est alors supplantée par une analyse approfondie des principes inspirateurs de l'enseignement de la matière, dans laquelle les nouveaux centres d'intérêt transdisciplinaires (des « migrations » à l'« enseignement critique », jusqu'à la « perspective globale ») sont examinés un par un. La formulation synthétique des *huvudmoment* pouvait être considérée

²⁸² *Ämnen gemensamma för treåriga och fyraåriga linjer.*

Lgy 70, II. Supplement, 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje [...] Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1971.

²⁸³ *Det medeltida samhället [...] Upplysningsepoken. Ibid., p. 288.*

²⁸⁴ *Förhållandet mellan vita och svarta förr och nu; De nationella minoriteternas problematik. Turkarna och Europa; Rysslands expansionspolitik efter år 1700. Ibid.* Néanmoins, la plupart des sujets se calquent littéralement sur ceux du *Lgr 65*, déjà caractérisés par un parti pris évolutionniste évident. Cf. notamment « La voie de la Suède de l'Absolutisme au parlementarisme moderne », des « Efforts scandinaves pour la coopération et l'unité », ou de l'évolution du système éducatif suédois « de l'analphabétisme à la société de l'instruction » (*Sveriges väg från envælde till modern parlamentarism; Nordiska unions- och samförståndssträvanden. Ibid.*)

comme un reliquat de la référence impérative à une hiérarchie de sujets. En l'absence d'une explication de ses rubriques très générales, elle se réduit à présent à une déclaration de principe difficile à décoder. En même temps, le document introduit une distinction entre la partie la plus traditionnelle des cours et une sélection de thèmes « librement choisis » (une extension des anciennes études thématiques), sur un plan d'égalité par rapport au cours magistral. Requalifié en tant que « cours de base » (*kärnkurs*), le premier est censé se limiter à une « vue panoramique sur l'histoire ancienne de l'Europe et des pays extra-européens » ainsi qu'un exposé plus approfondi « des trois derniers siècles », alors que les sujets à option se concentreront, par une division de travail implicite entre la voix de l'école et celle de ses usagers, autour des priorités d'actualité que l'ensemble du plan contribue à souligner. L'oblitération des étapes du cours étrangères à l'explicitation d'un but social a été achevée au niveau du *läroplan*. C'est désormais aux suppléments de se calibrer de plus en plus sur les méthodes et les finalités extra-disciplinaires. Assimilables, dans leur forme conventionnelle, à la dernière ligne de résistance d'une approche systématique de la didactique de l'histoire, ces instructions destinées aux enseignants finissent par se conformer à un registre rhétorique qui accorde peu de légitimité à un savoir incapable d'attester de son « pourquoi ».

La révision entreprise en 1983 confirme la perte de spécificité des enseignements. En histoire, l'énoncé des *huvudmoment* perd alors toute référence chronologique. L'évolution dans le sens de l'indétermination et du rapprochement à l'expérience vécue est commune à la plupart des disciplines humanistes : on signalera, par exemple, la modification qui intéresse les *huvudmoment* de la philosophie, entre les versions de 1970 et de 1983.

Édition de 1970 :

ÉLÉMENTS DE LOGIQUE
 ANALYSE DE L'ARGUMENTATION
 QUELQUES ASPECTS DES PROCÉDURES DES SCIENCES
 EXPÉRIMENTALES
 LES PROBLÈMES PRINCIPAUX DE LA THÉORIE DE LA
 CONNAISSANCE ET DES EXEMPLES DE DIFFÉRENTES
 REPRÉSENTATIONS DE LA RÉALITÉ
 PROBLÈMES DE META-ÉTHIQUE ET D'ÉTHIQUE
 QUELQUES COURANTS PHILOSOPHIQUES CONTEMPORAINS ²⁸⁵

Édition de 1983 :

QUELQUES COURANTS ET PROBLÈMES DE LA PHILOSOPHIE
 CONTEMPORAINE
 PHILOSOPHIE DU LANGAGE
 LOGIQUE ET THÉORIE DE LA SCIENCE
 PHILOSOPHIE DES VALEURS
 QUELQUES PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES CLASSIQUES ²⁸⁶

²⁸⁵ *Elementär logik; Argumentationsanalys; Några drag i den empiriska vetenskapens arbetssätt; Några viktigare problem inom kunskapsteorin och exempel på skilda verklighetsuppfattningar; Meta-etiska och etiska problem; Några moderna filosofiska riktningar.*
Lgy 70, Allmän del, op. cit., p. 182.

²⁸⁶ *Några moderna filosofiska riktningar och problem; Språkfilosofi; Logik och vetenskapsteori; Värdefilosofi; Några klassiska filosofiska problem.*
Lgy 70, Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1983, p. 189.

1.5.4 La réinvention du contrat éducatif : « environnement scolaire » et läroplaner, entre 1970 et 1980

Tout au long des années 1970, la révision des textes directeurs de l'enseignement obligatoire se poursuit dans le droit fil de la réaction à la fracture de la solidarité sociale et intergénérationnelle, qui avait trouvé dans le *Lgr 69* sa première traduction officielle. Au lendemain de la révision du *läroplan*, le malaise constaté auprès du personnel de l'école unifiée est à l'origine d'une *utredning* à la mission inédite : en s'appuyant apparemment sur un constat d'échec, elle accélère la révision des intentions et des priorités de l'action éducative. L'« enquête sur le travail interne de l'école » (*Skolans inre arbete*, mieux connue sous la forme abrégée SIA) était appelée à obvier au déficit d'implication et d'intérêt pour les études relevé auprès de nombreux élèves, en prenant en compte le cadre de vie des acteurs de l'école et l'expérience qu'ils y puisent. Le mandat initial – la restauration de la discipline dans les établissements – devient progressivement l'occasion pour valoriser de nouvelles formes de gestion des établissements et des ressources : dans les propositions finales, la problématique d'origine est donc à peine discernable²⁸⁷. L'enquête est tout spécialement emblématique de la percée, dans les corps de recherche rattachés à l'administration scolaire, de problématiques et approches propres aux sciences de l'organisation et au *human resource management*. La focalisation sur la perception et sur le sens immanent de l'échange éducatif, plutôt que sur ses finalités externes ou ses objets, marque en même temps une ouverture de crédit vis-à-vis de la posture individualiste de l'expertise psychopédagogique.

La SIA, dont le travail s'étale sur six ans, fonde son analyse sur un état de l'art de la recherche sur l'école comme lieu de travail et organisation mobilisée autour d'objectifs rationnels²⁸⁸. En s'appuyant sur la synergie avec les départements universitaires de pédagogie, les responsables scolaires sur le plan local et une constellation d'initiatives pilotes²⁸⁹, la SIA parvient à recentrer l'attention des acteurs autour de thèmes liés aux questions d'organisation et des relations dans l'espace scolaire. Elle s'affirme ainsi comme une étape d'*inculturation* de la pensée réformatrice, qui recentre, en la rendant plus accessible, l'entreprise de modernisation

²⁸⁷ Cf. les remarques de S.-Å. Johansson sur le poids que la question de la décentralisation se taille dans les propositions rendues par la SIA en 1974 (*Staten, kommunerna och SIA-reformen* dans *Utbildningshistoria*, sous la dir. de S. G. Nordström et G. Richardson, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998).

²⁸⁸ L'analyse des attitudes des acteurs et celle de la compénétration entre l'institution éducative et la communauté locale sont au centre des recherches préliminaires à l'enquête : cf. notamment les rapports *Skolan som arbetsplats* [L'école en tant que lieu de travail], DsU 1974 :1 et *Problem och svårigheter i skolan* [Problèmes et difficultés au sein de l'école], DsU 1974 :2.

²⁸⁹ Vingt-cinq communes furent associées à l'expérimentation des nouvelles formes d'organisation de l'institution scolaire préconisées par l'enquête.

tumultueuse et technocratique, de la décennie précédente.

Le mode de circulation de la philosophie développée au sein de l'*utredning* dans le quotidien des établissements dès le début de la décennie n'a guère de précédent dans l'histoire de la réforme scolaire : amplifiée par des canaux tels que la presse spécialisée, la formation continue ou les programmes de formation des enseignants, la pensée-SIA s'apparente à un paradigme, irréductible aux mesures inhérentes à la réforme qui, en 1976, héritera de son appellation. Il est question, plus pertinemment, de la subversion du tissu d'évidences qui entretient la conscience professionnelle des éducateurs, pour le substituer par un autre, qui s'en écarte ostensiblement. En quelques années, le *scandale* que l'école incarne, à travers ses hiérarchies et sa revendication d'autorité, dans une société aspirant à concrétiser la promesse démocratique dans toutes ses sphères, perd son statut périphérique dans le débat des spécialistes, pour s'installer au centre de la révision de sa mission et de ses instruments – à commencer par les disciplines, les méthodes de travail et les fonctions professionnelles. La critique des excès d'une éducation abstraite et autoréférentielle, dont nous avons suivi l'émergence durant les phases antérieures de la réforme, devient un élément constitutif de la mission de ses acteurs, en reléguant sur le fond les préoccupations où cette inquiétude s'enracinait. Simultanément, le thème des contenus disciplinaires et plus généralement du bagage culturel dont l'école assure la reproduction semble perdre toute sa pertinence, quitte les lieux de formation de l'opinion, n'apparaissant que de manière épisodique dans l'agenda réformateur, les initiatives d'expérimentation ou l'analyse des décideurs politiques.

La composition de l'enquête était à la hauteur des attentes qu'elle devait satisfaire : la direction était confiée au directeur général de *Skolöverstyrelsen*, Jonas Örring, alors que d'autres membres s'étaient déjà signalés dans la définition d'une pédagogie antiautoritaire pour la nouvelle école maternelle nationale, institutionnalisée en 1975²⁹⁰. La responsabilité de cette institution incombait, sur le plan politique, au ministère des Affaires sociales, et au niveau gestionnaire aux administrations communales²⁹¹ : il est donc peu surprenant que l'articulation entre responsabilités éducatives et services de l'État-providence, et plus à long terme celle de la décentralisation des responsabilités sur la gestion de l'école et de sa synergie avec les services communaux pour l'enfance, aient joué un rôle central dans l'élaboration de

²⁹⁰ Sur cette réforme et le rayonnement des conclusions de l'enquête préparatoire (*barnstugeutredning*) cf. *infra*, section IV.2.

²⁹¹ La filiation à partir de l'enquête sur les écoles maternelles était par ailleurs revendiquée expressément (*RH*, 1975/1976, *proposition nr 39*, pp. 225-227).

la SIA, dans la réforme qui en portera le nom et finalement dans la troisième révision, entérinée en 1979, du *läroplan* pour la *grundskola*. Cette évolution fait pendant, sur le plan organisationnel, au discrédit de la fonction magistrale dans l'ethos de l'institution. Autant son mandat que sa composition prédisposaient la SIA à privilégier les solutions indiquées par l'expertise psychopédagogique, qui désignaient dans l'individualisation des parcours d'études et dans l'abandon de la centralité des savoirs la réponse à un « problème » identifié en termes de satisfaction personnelle et de bien-être. Les cibles initiales de l'expertise – la condition des handicapés et des élèves « à problèmes » dans la *grundskola* nationale – avaient été le prétexte d'une réflexion sur la qualité des relations et de la prise en charge des problèmes personnels à l'école ; en généralisant ces situations limites, les experts aboutiront rapidement au constat de l'insuffisance générale du « confort » (*trivsel*) dans l'école et au diagnostic du besoin d'une finalisation plus systématique des pratiques scolaires vers la production d'un sentiment d'appartenance.

La réorientation de la mission éducative était une traduction des discussions qui avaient précédé le lancement de l'enquête. Celles-ci s'étaient caractérisées par le souci de ramener les déficiences supposées de l'école à un dénominateur commun. Comme je l'ai relevé, plutôt qu'entériner une analyse interne aux catégories de l'institution scolaire – ce qui aurait pu impliquer une remise en cause de l'agenda de la réforme – les décideurs politiques avaient préféré porter un regard exogène sur ses difficultés²⁹². Le vocabulaire qui les qualifie se compose de mots clefs par lesquels la description des dysfonctionnements préfigure un ordre de remèdes : les insuffisances de l'« assistance » aux élèves (*elevvård*²⁹³), ou l'influence de l'« environnement scolaire » sur leur identité deviennent dès lors des objets à cerner, à destituer de leur évidence, tout en les confiant à des formes de diagnostic et d'expertise proches de la pratique des travailleurs sociaux²⁹⁴. La recherche d'un angle de vision

²⁹² Cf. *infra*, pp. 553-556. Dans la discussion parlementaire préalable à l'enquête, par exemple, le débat s'était cristallisé autour du rapport entre décrochage scolaire et facteurs psychorelationnels. Cf. notamment le tri des propositions soumises au cours de l'examen en commission. *RH*, 1970, *Statsutskottets utlåtanden nr 49*.

²⁹³ Cf. *infra*, chapitre IV, note 86 (p. 568).

²⁹⁴ La majorité des motions introduites par les groupes politiques faisaient découler d'une appréciation en termes dramatiques des déficits d'apprentissage à l'école, la nécessité de renforcer sa dimension prophylactique. On réclamera alors – comme dans la motion du parti du centre reproduite plus loin – le renforcement des mesures existantes pour les élèves en difficulté : le malaise ambiant étant souvent imputé à la prolifération du nombre d'élèves porteurs de problèmes individuels. « En Suède, le terme de “handicapé”, dans la sphère de l'école, est devenu l'appellation générale habituelle pour des élèves ayant des difficultés éducatives de différentes sortes » (*I Sverige har termen handikappade i skolsammanhang blivit den vedertagna övergripande benämningen på elever med skolsvårigheter av skilda slag. Bättre utbildning för handikappade*. sou 1969:35, p. 63). Cette dilatation sémantique de la notion de handicap se cristallise, quelques années plus tard, avec le concept d'« élève ayant des besoins spécifiques » (*barn med särskilda behov*). Lancée par la *barnstugeutredning*, cette notion assimilait tous les risques susceptibles d'affecter le développement harmonieux de l'enfant, y compris ceux liés à des facteurs sociaux ou environnementaux : vivre dans une condition d'« isolement », avec des parents absents ou trop

consensuel, aide à cerner le choix de la SIA d'organiser son raisonnement autour de la notion naturaliste d'« environnement ». Face à l'impératif appelant à préserver la cohésion sociale dans l'enceinte scolaire²⁹⁵, les solutions politiques s'effacent. Le haut profil des membres du comité n'empêche pas que leur regard se tourne en premier lieu vers des facteurs impersonnels du malaise des acteurs de l'école²⁹⁶ ; quant au caractère essentiellement pédagogique des problèmes qui déclenchent l'action (échec scolaire, variation des prestations, déclin des connaissances de base), il finira par s'estomper face à des solutions centrées sur l'organisation administrative et formelle des établissements et des fonctions. Le lexique qui s'impose dans la gouvernance de l'école, à partir de ce tournant, est emblématique de la convergence des regards vers un mode de résolution unique. La référence à la sphère sémantique de l'« assistance »²⁹⁷ sociale renvoie à des facteurs d'ordre médical, permettant de maîtriser le malaise dans l'école par la référence à une forme d'expertise-service, en opposition à l'exercice intellectuel²⁹⁸. Le renforcement de la présence des professions du service social et leur inclusion sous différentes formes dans les instances décisionnelles seront parmi les aspects les plus voyants du mouvement de réforme enclenché par la SIA.

Dans le sillage du *Lgr 69*, l'enquête se focalise sur les méthodes de travail et sur la dimension exemplaire du travail des élèves. Elle propose de repenser en profondeur la scansion de la journée scolaire et la définition des rôles professionnels. En toile de fond du

exigeants, être issu de familles immigrées, etc. Cf. *Barnens livsmiljö*. SOU 1975:30, p. 23.

²⁹⁵ Une priorité qui se reflète dans le recours insistant à la notion de « communion » (*gemenskap*), autant en référence à un idéal abstrait qu'à la réalité concrète : la « communauté éducative ».

²⁹⁶ À partir d'une problématique marxiste, Daniel Kallós (*op. cit.*, p. 223) a constaté que l'activité d'enquête institutionnelle qui se voulait issue de la vague de mécontentement de 1968-1969, avait reformulé les questions que celle-ci avait mises au centre, pour se concentrer sur des problèmes de dynamique de groupe et de psycho-développement individuel. Dans une intervention de 1981, le même auteur regrette l'absence, dans le débat réformateur de la décennie précédente, de toute analyse de la relation entre apprentissage et organisation de la production – donc des facteurs structurels de l'échec des ambitions égalitaires liées à la *grundskola* (*School and curriculum reforms...*, *op. cit.*, pp. 20-26).

²⁹⁷ *Vård*, un terme qui évoque en premier lieu le « soin » médical.

²⁹⁸ « Une partie des jeunes a des difficultés à s'adapter à l'environnement de la *grundskola*. Ceci est souvent dû au fait qu'ils trouvent l'enseignement à prédominance théorique, que la *grundskola* dispense, trop éloigné de leurs préoccupations. Au lieu de participer à l'enseignement, ils ne font que terroriser leur entourage [...] Il est évidemment essentiel que l'on entreprenne de renforcer les mesures d'assistance aux élèves. Aussi faut-il donner davantage de moyens à l'enseignement spécialisé (*specialundervisning*) et clinique » (*En del ungdomar har svårigheter med anpassningen till grundskolemiljön. Detta hänger ofta samman med de inte finner den teoretiskt dominerande undervisningen i grundskolan meningsfull. I stället för att följa och delta i undervisningen ägnar de sig åt att antingen terrorisera sin omgivning [...] Det är naturligtvis angeläget att de elevvårdande åtgärderna förstärks. Vidare behövs ökade möjligheter till special- och klinikundervisning. RH, 1970, motioner i andra kammaren*, 683, p. 4). Le terme « clinique » (signalé dès les années 50, cf. *Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal*, Stockholm, Esselte, 1986, avec une évidente connotation psychothérapeutique, était réservé à un type d'enseignement de soutien, destiné aux élèves ayant des difficultés à suivre le rythme scolaire ordinaire (expression orale, apprentissage de la lecture et de l'écriture...) et dispensé par petits groupes, hors de l'emploi du temps ordinaire.

projet se trouve l'augmentation de la durée du temps passé à l'école, ce qui permettrait au soutien individualisé de se confondre avec l'activité ordinaire de l'institution.

Les propositions finales furent rendues en 1974²⁹⁹ et firent l'objet d'une large publicité : dans l'histoire de la réforme scolaire, les rapports de la SIA comptent parmi les documents les plus débattus³⁰⁰, y compris dans les médias généralistes. À côté du rapport de la *skolkommission* (qui ne fut pas suivi de mesures immédiates), ils marquent une étape de visibilité et de pertinence du débat sur l'avenir de l'éducation dans la vie de la cité. Soumis au *Riksdag* en 1976, un projet de réforme calqué sur le rapport SIA³⁰¹ reçut le soutien de l'ensemble des forces politiques. Les innovations touchaient tant à la structure de l'institution scolaire – à son autonomie en tant qu'espace culturel autonome – qu'à ses méthodes de travail. Elles peuvent se résumer en trois points : le remplacement de la scansion traditionnelle du temps scolaire par une « journée continue »³⁰² de 8 heures (alternant des heures de cours, un enseignement de soutien et des activités récréatives organisées conjointement par l'école et les associations locales), un plan de décentralisation gestionnaire – dans le but de favoriser l'échange avec la société locale – et un transfert de ressources vers le personnel non enseignant. Le projet-SIA est façonné par l'ambivalence de ses prémisses : d'une part, le parti d'aborder l'école comme un lieu de vie et de travail parmi d'autres, et d'autre part la tentative de l'amener à incarner un modèle idéalisé des relations entre groupes et individus, dans la société globale qu'elle cherche à la fois à imiter et à corriger. L'image qui se reflète dans le rapport final est celle d'une école « totale », faisant alterner des activités socialisantes dirigées : toutes les catégories et les définitions touchant aux structures et à l'organisation internes étaient repensées dans cet esprit. Le terme « classe » était remplacé par la notion d'« unité de travail » (*arbetsenhet*³⁰³) ; l'élargissement de l'aire d'intérêt de l'école était signifié par différentes innovations : promotion des échanges avec le monde du travail, mise à disposition des établissements au profit d'activités extra-scolaires, synergie avec l'activité des municipalités au profit de la jeunesse... Dans le volet consacré au financement de ses missions, ces propositions sont assorties d'un principe de mobilisation « flexible » des ressources, en

²⁹⁹ *Skolans arbetsmiljö*. SOU 1974:53.

³⁰⁰ La proposition de l'enquête déclencha – d'après S-Å. Johansson – l'un des débats sur l'école les plus vifs de l'histoire nationale (*En av de mestintensiva skoldebatter vi haft i Sverige*. Johansson, *Staten, kommunerna...*, op. cit., p. 145).

³⁰¹ RH, 1975/1976, proposition nr 39.

³⁰² L'expression utilisée était *den samlade skoldagen*, soit « la journée scolaire intégrée ». V. *ibid.*, p. 268 sqq.

³⁰³ V. SOU 1974:53, op. cit., p. 96.

fonction des besoins constatés (taille des classes, personnel socio-éducatif supplémentaire etc.). De telles mesures tendent à rendre la programmation du temps et des activités scolaires une variable au service d'un suivi global du développement des élèves, en synergie avec les autres réseaux de socialisation³⁰⁴. Ces solutions proposent une réponse à la crise de légitimité à laquelle l'école unifiée était confrontée. En proposant d'agir sur les méthodes – en accentuant le côté participatif, et en rompant systématiquement avec les traditions intellectuelles et autoritaires – l'école-SIA (*sia-skolan*) se propose comme l'accomplissement d'une refondation de l'institution, capable de l'intégrer dans son environnement et de dépasser les frontières qui la séparent du monde réel. Il s'agit de rompre (d'après un constat souvent répété) l'« isolement » social de l'école³⁰⁵, en l'amenant à intervenir là où se concentrent l'attention, les angoisses et le désir d'imitation d'enfants et d'adolescents. L'étendue du consensus par rapport à ce diagnostic était telle que la réalisation du projet fut gérée par un gouvernement conservateur - le premier après 40 ans. Son ministre de l'Éducation, Britt Mogård, comptait parmi les députés associés à l'enquête.

La tâche initiale de l'enquête – améliorer les outils de prévention et d'assistance au profit des élèves en difficulté – alimente ainsi une critique du clivage conventionnel entre un enseignement codifié et une variété d'expériences formatrices périscolaires et extrascolaires. Le rapport de la SIA contenait aussi les orientations pour une nouvelle révision des programmes de l'école de base : une fois de plus, l'accent était mis sur le renforcement des enseignements pratiques et sur l'intégration des disciplines (par le moyen de la suppression des enseignements à option dans le *högstadium* – le dernier souvenir de la différenciation en filières – et de l'introduction d'un calcul des horaires sur l'ensemble de chaque cycle). L'application à la réforme des *structures* de la notion que « tout est pédagogique » - qui au fond rejoint son contraire, l'abolition de l'école – trouve encore une fois son équivalent dans la tendance à l'éclatement du cloisonnement entre les disciplines.

1.5.5 Ancrage dans le réel et décaractérisation des savoirs : genèse du Lgr 80

Partagée entre l'idéalisation des missions de l'école et la tentation de les dissoudre dans le mode opératoire des autres appareils de l'État-providence, la réforme SIA incarne un point

³⁰⁴ L'enquête préconisait notamment, dans le droit fil du raisonnement de la *barnstugeutredning*, un renforcement des foyers communaux en charge des enfants en âge scolaire – les *fritidshem* – et, plus généralement, une coopération structurée entre l'institution scolaire et les services municipaux d'aide à la jeunesse (*ibid.*, p. 257 sqq.)

³⁰⁵ Cf. une interview de J. Orring, réalisée au lendemain de la remise du rapport final de la SIA (« Jag har länge lidit av skolans isolering » [Je m'inquiète depuis longtemps de l'isolement de l'école], *Lärartidningen*, 36, 1974, pp. 10-14).

d'extrémisation et de crise du projet de *medborgarskola* échafaudé dans les années 40 et 50. S'y référer était indispensable pour rendre compte des discontinuités des programmes révisés à la fin des années 70 par rapport aux documents qu'ils remplaçaient. Le dernier des *läroplaner* analysés dans la présente recherche, le *Lgr 80*, marque le point culminant d'une décennie au cours de laquelle toute discussion sur les finalités autonomes des matières, leurs méthodes d'investigation ou leurs objets, apparaît intempestive et déplacée. Les formes plus élémentaires de la communication du savoir scolaire – partage en corpus autonomes, organisation figée du temps et du regroupement des élèves, médiation du texte écrit... – rencontrent durant cette phase un discrédit sans concessions, bien que parfois dépourvu de conséquences. Trente ans après l'ouverture des hostilités par la *skolkommission*, l'opposition entre l'héritage intellectuel des matières scolaires et les valeurs fédératrices de la communauté sociale livre encore une fois au *läroplan* son armature idéologique.

Présentée comme l'étape finale de la démocratisation du système d'enseignement amorcée en 62, la réforme SIA avait déclenché le processus de révision des programmes³⁰⁶. Sans préfigurer des innovations précises sur le plan des contenus, le texte gouvernemental de 1976 était construit autour de la thèse selon laquelle l'échec de l'école tient, *in primis*, à son incapacité à rentrer en résonance avec les préoccupations des nouvelles générations. Ce retard était jugé spécialement préoccupant du fait de ses conséquences sur le magistère *éthique* de l'école, constamment mis au défi par les chantres de ses concurrents sur le marché des valeurs sociales³⁰⁷. *Skolöverstyrelsen* fut alors chargé de développer son projet dans un cadre original, ouvert aux sollicitations de la société civile. Quatre groupes de « référents » (*referensgrupper*), constituant un échantillon représentatif des principaux groupes d'intérêt et d'opinion du pays, furent associés aux travaux. Directement inspirés par les instances de ces représentants de la société civile, les nouveaux programmes s'approprièrent les méthodes et les critères de performance inhérents au paquet de réformes SIA : tout d'abord, l'idée selon

³⁰⁶ Les instructions adressées dans ce sens à *sö* par le gouvernement sont reproduites dans « Aktuell från Skolöverstyrelsen », 1975/76:14 et 1976/77:4.

³⁰⁷ Cf. l'intervention citée de J. Orring : « Prenons l'exemple de l'éducation sexuelle. Comment l'enseignement peut-il jamais promouvoir le respect pour l'autre sexe (comme l'indique le *läroplan*), alors que les élèves peuvent à tout moment avoir accès à la pornographie et recevoir un message contraire ? [...] Ou songeons à la libéralisation de la vente de la bière ! Comment l'école peut-elle aider les élèves à éviter la consommation d'alcool, alors qu'on ouvre des kiosques à bière quasiment à l'intérieur des établissements scolaires ? » (*Ta en sådan sak som sexualundervisning [...] Hur i all världen ska lärarna i sin undervisning kunna främja respekt för det motsatta könet (som det står i läroplanen) när ungarna sedan kan gå på vilken porrbiograf som helst och se precis motsatsen! Eller ta frågan om frisläppandet av mellanölet. Hur ska skolan kunna hålla eleverna borta från mellanöl, när man sätter upp « mellanölskiosker » nästan inpå skolans knutar! « Jag har länge lidit... », art. cit.*)

laquelle la réussite du projet de l'institution se mesure à partir de l'« activité scolaire » dans sa globalité, plutôt que par l'efficacité de la transmission d'un corpus, dans le cadre de sphères du savoir identifiées ; ensuite, que dans le cadre de cette activité l'expérience de l'élève doit non seulement devenir une variable consciente de l'enseignement, mais *interagir* avec la parole magistrale. Cette notion étendue de responsabilité civique réunit les deux volets des propositions de développement de l'école de base qui furent remises au gouvernement en 1978³⁰⁸ : sur le plan organisationnel, un mouvement de décentralisation qui remettait au niveau local, voire à chaque établissement, les responsabilités relatives à l'allocation des ressources pédagogiques et à la réalisation des objectifs ; sur le plan des contenus, un recadrage du socle commun des disciplines – qui répondait aussi aux allégations d'une dispersion préoccupante des connaissances de base dans les dernières cohortes scolarisées. Ce socle devrait donc être soumis à un test général de « pertinence » (*relevans*) articulé en deux volets : la « pertinence personnelle », et la « pertinence sociale »³⁰⁹. Concrètement, au moment même où la critique de toute référence culturelle dogmatique semble rentrer dans le principe et dans la pratique vécue de l'échange éducatif, l'ouverture de l'enceinte éducative aux grands sujets de mobilisation éthico-politique, sanctionnée en 69, marque une autre avancée. Cette notion fait pendant à la formalisation du droit de *regard social* sur l'organisation interne de l'école, qui compense l'effet de fragmentation de la décentralisation administrative et décisionnelle.

Les finalités et les instruments de l'école seront dorénavant non seulement une question pour les enseignants, les élèves, les parents et les responsables politiques, mais, en mesure croissante, pour les organisations, les institutions publiques, les partenaires sociaux³¹⁰ ...

Le projet de révision du *läroplan* s'attache à une reconsidération profonde de prescriptions à partir de deux critères explicites : le rapprochement de l'activité pédagogique de l'expérience quotidienne (véhiculé par deux formules invoquées avec constance : l'« ancrage dans la société » et de l'« ancrage dans la réalité »³¹¹) et un impératif idéologique général, la promotion de l'*égalité*³¹². Les deux critères de réforme tendent à soumettre la relation officielle de l'école aux savoirs à un principe d'individualisation extrême. Dans le cas de l'« ancrage dans la réalité », il s'agit de reformuler le mode de communication de l'école

³⁰⁸ *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*, Stockholm, Liber, 1978.

³⁰⁹ *Personlig relevans. Samhällelig relevans. Ibid.*, p. 23.

³¹⁰ *Skolans mål och medel blir därmed en fråga inte bara för lärare, elever, föräldrar och utbildningspolitiker utan i ökande grad också för organisationer, institutioner och arbetsliv. Ibid.*, p. 14.

³¹¹ *Samhälls- och verklighetsförankringen. Ibid.*, p. 14.

³¹² *Inriktning för jämlikhet. Ibid.*

selon la « réalité spécifique dans laquelle les élèves évoluent et se développent »³¹³ ; *exit* ainsi l'ancienne ambition encyclopédique, mais aussi la référence à un socle de vérités impersonnelles et objectives. Moins développé, le volet relatif à l'égalité sanctionne la place subordonnée des hiérarchies acquises en termes de savoirs et compétences par rapport à la perception symbolique des différences de statut et de condition : cet objectif concerne notamment le choix d'études ultérieures, et une prise en compte plus consciente du *background* social des élèves. L'exaltation du facteur utilitaire et subjectif pousse l'enquête à appliquer au *contenu* de l'enseignement³¹⁴ une optique relativiste inconnue aux documents précédents : il est ainsi stipulé que l'objet de toute pédagogie devra être modulé de manière différente, en fonction de l'appartenance sociale et culturelle des élèves. Le sentiment d'égalité que l'exemple de l'école doit cultiver n'est qu'une des conditions de la formation d'un sentiment de communion avec le corps civique et ses valeurs ; les actions que le document souligne avec le plus de force concernent d'une part la lutte pour l'évolution des représentations traditionnelles en matière de relations homme-femme et d'égalité des sexes, et d'autre part la nécessité de renforcer la « confiance en soi » des élèves les plus défavorisés³¹⁵. L'élément de nouveauté réside dans l'importance conférée à l'impact de ces principes sur la pédagogie conventionnelle. Le document stipule, par exemple, que la référence aux concepts et à l'organisation systématique des connaissances dans chaque discipline « doit rester au second plan »³¹⁶. La modernisation du discours de l'école implique ainsi, pour la première fois, une remise en cause fondamentale de son organisation structurée et cumulative. L'inertie de ses corpus disciplinaires, ou des méthodes utilisées pour les véhiculer, est ouvertement opposée au droit des élèves de s'approprier tout savoir à *leur* propre rythme, et aux conditions qui *leur* sont spécifiques :

Une école ancrée dans le réel traite des expériences de la vie que les élèves peuvent avoir [...] Toute préorganisation de l'espace, du matériel et du cadre des activités (*arbetssituationer*) de la part de l'école, risque de rendre les enfants et les adolescents passifs³¹⁷.

L'axe idéologique de la réforme S1A – une flexibilité accrue au niveau de l'allocation des ressources et dans l'organisation de la journée scolaire – trouvait une traduction dans la

³¹³ ...den speciella verklighet som varje barn lever i och har utvecklats i. *Ibid.*, p. 14.

³¹⁴ *Innehåll i skolans arbete. Ibid.*, p. 21.

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 15-16.

³¹⁶ *Komma i bakgrunden. Ibid.*, p. 14.

³¹⁷ *I en verklighetsanknuten skola behandlas de olika erfarenheter av tillvaron som eleverna har [...] Om skolan detaljerat färdigställer miljö, stoff och arbetssituationer riskerar barn och ungdomar att passiveras. Ibid.*, p. 15.

perspective d'instructions moins détaillées, laissant un grand espace à la programmation locale³¹⁸. La partie introductive du projet n'évoque en détail que les domaines de travail pertinents et « proches du réel ». En insistant sur la responsabilité de l'école dans la transformation culturelle de la société, elle souligne que, dans l'organisation des corpus de connaissances, l'attention envers l'accumulation historique des savoirs doit être équilibrée avec une « perspective orientée vers le futur »³¹⁹.

La dénonciation de l'antinomie entre une nouvelle lecture de la responsabilité de l'école et l'aridité de ses formes institutionnelles est le *leitmotiv* qui accompagne l'adoption du nouveau *läroplan*. Le débat parlementaire qui fut consacré aux propositions de l'administration d'État³²⁰, reflète le consensus qui s'est soudé autour de deux thèses, en partie contradictoires : d'une part, le constat de la crise d'identité de l'école issue des réformes ainsi que de son incapacité à doter ses usagers des compétences indispensables pour affronter la vie moderne³²¹, et d'autre part l'identification du remède dans la décaractérisation ultérieure de son profil culturel, à partir du principe selon lequel le corpus traditionnel ne rencontrerait plus l'intérêt des élèves. Entre la désignation, largement consensuelle, du problème et les solutions envisagées se produit ainsi un va-et-vient problématique. Le déclin des « connaissances de base », par exemple était reconnu comme une urgence, appelant un renforcement des moyens à disposition de l'école ainsi qu'un recentrage des efforts autour des « fondamentaux ». Or, loin de définir un consensus autour du lien entre missions de l'école et hiérarchies culturelles admises (la familiarité avec des œuvres ou certains outils expressifs), ce constat s'accompagne d'un tri méticuleux des habiletés effectivement « nécessaires » par rapport au canon culturel dans lequel elles s'inscrivaient – en d'autres termes, d'une surenchère d'une approche utilitariste des contenus³²². Les intentions annoncées par les responsables politiques militent ouvertement pour la concentration des efforts de l'institution autour de la resocialisation des élèves. L'allocation du rapporteur de la proposition de nouveaux programmes – la libérale Birgit Rodhe, ministre de l'enseignement entre 1978 et 1979 – est

³¹⁸ RH, 1978/1979, proposition nr 180.

³¹⁹ *Framtidsperspektiv. Förslag till förändring, op. cit.*, p. 22.

³²⁰ RH, 1978/1979, proposition nr 180 et protokoll nr 166.

³²¹ D'où la propension à mettre un plus fort accent sur l'entraînement des compétences logico-cognitives fondamentales : les « connaissances de base » (*baskunskaper*. Cf. RH 1975/76, proposition nr 39, pp. 61-63, *Basfärdigheter och baskunskaper*).

³²² RH, 1978/1979, proposition nr 180, p. 62 sqq. La dose de radicalisme qui doit accompagner cet enjeu suscite cependant des tensions entre les niveaux bureaucratique et politique : ainsi, alors que la proposition initiale de *Skolöverstyrelsen* préconisait une réduction du temps accordé aux matières d'orientation, le débat parlementaire amènera à confirmer la dotation horaire fixée en 1969.

parsemée de trouvailles sémantiques destinées à signifier une ouverture de crédit historique à l'entrée dans l'école d'enseignements non conventionnels : « école pour la vie », « compétences utiles à la vie », « connaissances tirées de la vie quotidienne », « matériel de la vie quotidienne »³²³. À travers l'hommage qui leur est rendu, les « capacités de base » en crise se muent en somme en un catalogue d'aptitudes à cultiver : des fonctions du « faire ». À titre d'indice de l'assentiment du corps politique au canon comportementaliste de la SIA, on évoquera le nombre de propositions tendant à codifier le statut des nouveaux mots d'ordre. Une motion du parti conservateur suggérait notamment d'en extraire une discipline à part entière, baptisée « connaissances utiles à la vie quotidienne »³²⁴. Si cette proposition était conçue comme une alternative à l'idée de faire place à des sujets d'actualité à l'intérieur de toutes les disciplines³²⁵, elle reste révélatrice de la difficulté pour les forces impliquées dans le débat d'échapper au diagnostic ambiant des insuffisances des instruments culturels à disposition du corps enseignant. Le débat autour du *läroplan* montre que l'argument de l'ouverture au réel, après avoir doté le personnel de la *förskola* d'une stratégie de légitimation de sa fonction, investit l'organisation plus structurée des cursus d'enseignement primaire sous la forme de changements ponctuels aux programmes, se concentrant autour de deux axes directeurs :

- l'ouverture du message de l'école à des sujets calqués sur les cadres de l'expérience sociale des adultes, notamment dans la sphère de la production³²⁶ ;
- l'exigence que les sujets de mobilisation présents dans la société se reflètent immédiatement dans les normes régissant la vie de l'école, c'est-à-dire que cette dernière serve de caisse de résonance d'une refonte antiautoritaire des relations entre gouvernants et gouvernés³²⁷.

³²³ *Skola för att leva; livskompetens; vardagskunskaper, vardagsstoff. RH, 1978/1979, protokoll nr 166, pp. 43-46.*

³²⁴ *Vardagskunskap. RH, 1978/1979, motion nr 2631.*

³²⁵ Comme le révèle la réplique immédiate d'un député du parti du centre : « ...si Hans Nyhage prétend [...] que les éléments de ces savoir-faire de la vie quotidienne doivent être regroupés jusqu'à former une matière [...] il s'est mépris sur la philosophie des "connaissances utiles à la vie quotidienne". Sa force réside dans le fait que ces connaissances deviennent des éléments de différentes matières, non dans le fait de les isoler en les abordant en bloc » (*Om Hans Nyhage nu [...] menar att momenten i dessa vardagsfärdigheter skall sammanföras och bilda ett ämne, har han [...] helt och hållet missförstått vardagskunskapernas filosofi. Styrkan i den ligger i att vardagskunskaperna kommer in som moment i olika ämnen och inte skjuts åt sidan och behandlas i en klump. RH, 1978/1979, protokoll nr 166, p. 100.*)

³²⁶ C'est le cas des propositions qui prônent le plus ouvertement une politisation du message scolaire, comme celles qui préconisent que l'école initie les élèves au rôle de « salariés » (*rollen som löntagare*), les incitant « à l'engagement politique et syndical » (...*stimuleras till fackligt och politiskt engagemang. RH, 1978/1979, motion nr 939* de Maj Britt Theorin et al.). Une autre proposition de la même députée (*ibid., motion nr 938*) exigeait de l'école qu'elle « programme » les élèves pour la paix (« *programmeras för fred* »).

³²⁷ Rentrent dans cette catégorie d'initiatives la disparition des appellations des matières de culture générale, fusionnées sous le label de l'« intégration sociale », ainsi que : la proposition de réunir les disciplines « musique », « dessin » et « travaux manuels » sous la dénomination « création libre » (*fritt skapande*) (*motion nr 266*, parti du centre) ; la proposition de supprimer la formulation des *huvudmoment* par cycle de scolarité

C'est dans le dernier de ces registres que la motivation utopique de la réforme reprend le dessus sur toute velléité de « restauration » de la fonction reproductive, et permet une surenchère de signe inverse : l'école elle-même, du fait de son attachement à une identité dépassée, porterait la responsabilité de la désaffection et de l'échec de ses élèves. La continuité entre la révision des programmes entamée par le gouvernement de centre-droit et l'héritage anti-intellectualiste du réformisme social-démocrate ressort de cette synthèse des propositions de sō, dressée par Lena Hjelm-Wallén, sociale-démocrate et ancienne ministre de l'enseignement :

L'école est encore marquée par tout ce qui est traditionnellement « scolaire » : c'est ce qui prédomine encore. Il s'agit d'un excès de théorie, d'esprit livresque et de la question de la pédagogie de la transmission. Je crois que c'est pour ces raisons que notre école connaît des difficultés didactiques majeures³²⁸.

Une conséquence intéressante de la convergence des diagnostics autour des aspects encore « scolaires » de l'école consiste à faire l'économie de la plupart des problèmes relevés dans les débats préalables à la réforme³²⁹, toute formulation de fond des carences de la pédagogie *concrète* étant découragée par le renvoi à l'antinomie fondamentale entre la sphère des savoirs et celle de l'expérience vécue. Seulement une minorité des contributions – selon une distribution influencée davantage par l'âge des orateurs que par les appartenances politiques – se dresse pour défendre ce *quid* scolaire³³⁰, en l'assimilant, comme dans le cas de ce député conservateur, aux « connaissances de base » que les nouveaux programmes disaient vouloir remettre à l'honneur³³¹. En marge de ce débat, l'intervention d'un député communiste est la seule à soulever une objection de fond sur le bien-fondé du rapprochement entre l'offre de

(*motion nr 2597*, parti social-démocrate) ; d'interdire les devoirs (*motion nr 2636*, parti communiste) ; de supprimer complètement la notation (plusieurs motions).

³²⁸ *Skolan präglas fortfarande av det skoltraditionella – det är fortfarande dominerande i skolan. Det gäller teoretiskt, bokligt och i fråga om förmedlande pedagogik. Jag tror att det är av dessa skäl som vi har en skola med stora undervisningsproblem.*

RH, 1978/1979, protokoll nr 166, p. 62.

³²⁹ À savoir : généralisation de l'échec scolaire, mauvaise communication entre enseignants et élèves, dégradation générale des conditions de travail...

³³⁰ Une entité qui ne prend corps, de toute évidence, qu'à travers l'effort polémique visant à la déconstruire.

³³¹ « Il ne faudrait pas diluer la notion d'« habiletés de base », jusqu'à y faire rentrer tout ce que l'école est susceptible d'offrir [...] Certes, il peut être difficile, pour beaucoup d'élèves, de s'appropriier les éléments de la physique et de la chimie [...] Mais on ne leur rend pas les choses plus simples en atténuant la caractérisation des disciplines, c'est-à-dire en dirigeant l'enseignement de la physique ou de la chimie sur autre chose que sur des données physiques et chimiques » (*Begreppet basfärdigheter får inte tunnans ut och [...] omfatta nästan allt som skolan kan ge [...] Visst kan det för många elever vara svårt att tillägna sig baskunnighet i fysik och kemi [...] Men man gör ingenting lättare för sådana elever genom att minska ämnescentreringen, d.v.s. genom att i undervisningen i fysik och kemi ägna sig åt annat än grundläggande fysikaliska och kemiska fakta [...] RH, 1978/1979, protokoll nr 166, p. 53).*

l'école et la vie réelle :

Il y a quelque chose de profondément inquiétant, dans une discussion sur la mission de l'école où l'on proclame qu'elle doit surtout transmettre des « connaissances utiles à la vie quotidienne ». En quoi consiste donc une *vie quotidienne* que les élèves ne pourraient pas connaître à travers la vie qu'ils mènent en dehors de l'école ?³³²

Le *Lgr 80* ne compte pas parmi les documents les plus controversés de l'histoire du système scolaire suédois. L'équilibre qu'il réalise entre des instances libérales – recul du centralisme administratif, expansion des cours à option – et les contenus classiques de la tradition réformatrice (rapprochement école-société, aide aux élèves en difficulté) s'avère un outil efficace de production de consensus. Il n'en représente pas moins un texte fort novateur, à partir de ses finalités communicatives. Manifestement, le document s'adresse autant aux élèves et à leurs parents qu'aux enseignants. Comme les extraits reproduits ci-après l'attestent, le langage a évolué vers un style plus direct et informel. Renforcé par ces choix expressifs, le ton général est celui d'un texte qui aspire moins à énoncer les obligations des agents de l'école, qu'à *expliquer* l'institution et ses modes opératoires à une communauté appelée à s'y tourner avec confiance, et à intégrer son ethos. La rencontre récente entre communication publicitaire et langage administratif, et notamment des brochures qui détaillent et popularisent les prestations et services que l'État-providence met à disposition de ses citoyens, a manifestement influencé le format du document (*cf. illustration n° 6*, p. 287). Le principe de l'intégration entre l'école et le monde environnant trouve un écho dans la structure même du texte : l'ouverture vers l'extérieur est signifiée par la présentation engageante et multicolore, en rien « officielle », de la publication, par le lexique élémentaire et dépouillé de technicismes, et par le fait que chaque moment de l'activité de l'école est expliqué par rapport à des fonctions d'évidence immédiate, où tout un chacun peut aisément se retrouver. Tout décalage conceptuel, suggérant au lecteur non initié un sentiment de distance a été évacué au profit d'une connivence teintée de condescendance³³³.

³³² *Det ligger något djupt oroväckande i en diskussion om skolans uppgifter som anger att det är i skolan olika vardagskunskaper skall förmedlas. Hur ser den vardag ut där elever inte genom det liv de lever utanför skolan kan skaffa sig vardagskunskaper?*
Ibid., p. 67.

³³³ Cependant, le principe d'intégration sociale semble encore nécessiter un soutien rhétorique : en ouverture du programme, on retrouve ainsi la formule introductive de la *skollag*, avec son rappel de la fonction de l'école au service d'une vision de l'homme et de sa sociabilité : « L'école est une partie de la société. Le plan d'enseignement reflète la vision de la société et de l'homme qui est propre à la démocratie : l'homme est actif, créateur, il peut et il doit assumer ses responsabilités et acquérir des connaissances pour comprendre et améliorer ses propres conditions de vie et celles de ses semblables, en collaboration avec d'autres. Le contenu et la forme de travail dans l'école doivent être aménagés de façon à favoriser une telle vision de la société et de l'homme. L'école a le devoir de transmettre aux élèves une plus grande responsabilité et influence, en mesure de leur âge et maturité croissants » (*Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällsyn och människosyn : människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med*

L'instrumentalisme de l'enseignement s'exprime maintenant par des formes patentes, inscrites dans la structure même du programme. Sa logique fait à son tour l'objet d'une démarche d'explicitation, suggérant qu'une intention parfaitement transparente régit non seulement les objets d'enseignement, mais le choix des disciplines et leur identité. Le document, qui reprend le format du *Lgr 70* rappelle d'emblée que les motivations qui justifient la présence de chaque matière ont été explicitées. Une telle explication, ajoute-t-il, va s'avérer utile lors des assemblées de classe, ou des rencontres avec les parents d'élèves. Notons que pour la première fois, le sujet collectif (« nous ») qualifie, en les assimilant symboliquement, l'autorité à l'origine des programmes, les acteurs du système éducatif et les élèves :

Les programmes des cours ont été organisés selon les principes suivants :

- *pourquoi étudions-nous la matière ?* OBJECTIF
- *à quoi l'enseignement vise-t-il ?* BUT
- *quels sujets allons-nous traiter ?* POINTS PRINCIPAUX

Sans oublier une quatrième question essentielle
 – *comment devons-nous travailler ?* ORIENTATIONS³³⁴

La nécessité d'asseoir à nouveau la légitimité des anciennes disciplines en mettant l'accent sur leur utilité dans la sphère quotidienne, et l'omniprésence d'un code calibré sur la fonction sociale des connaissances, peuvent être exemplifiés par les arguments qui développent, pour chaque discipline, l'interrogation « Pourquoi étudions-nous... ? » Les propos reproduits ci-dessous apparaissent en guise d'introduction à la présentation des programmes de chaque matière :

L'anglais fait partie des programmes de la *grundskola* parce que :

- *des élèves provenant d'une petite aire linguistique ont besoin de connaissances sur une langue parlée dans le monde entier [...]*
- *les élèves doivent devenir conscients que la langue est une expression de formes de vie différentes, pour des cultures différentes [...]*
- *des connaissances en anglais sont précieuses pour la suite des études des élèves et pour leur future activité professionnelle.*

Le français et l'allemand font partie des programmes de la *grundskola* parce que :

- *la Suède a un grand besoin de contacts internationaux [...]*
- (suivent les mêmes raisons que pour l'anglais, *N.d.A.*)

andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn. Skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad. Läroplan för grundskolan (Lgr 80), Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1980, p. 13).

³³⁴ *Kursplanerna är således disponerade efter följande principer : Varför läser vi ämnet? SYFTE Vart syftar undervisningen? MÅL Vad skall vi arbeta med? HUVUDMOMENT Det finns också en fjärde fråga som är väsentlig. Hur skall vi arbeta? RIKTLINJER*
Ibid., p. 66.

Le suédois rentre dans les programmes de la *grundskola* parce que :
– chaque élève doit être conscient que la langue est notre moyen principal pour entrer en contact avec d'autres êtres humains [...] – les élèves doivent apprendre à écouter et à lire, afin de comprendre ce que les autres veulent dire [...] ³³⁵

La reformulation de la *raison d'être* de chaque discipline au nom d'une utilité reconnue, garde tout son intérêt même lorsqu'elle s'articule dans une forme tautologique ou circulaire ³³⁶. Le regard que ce dispositif rhétorique entretient est essentiellement le même, peu importe si l'argument mobilisé tend à remettre en cause le focus thématique d'une discipline, ou qu'il se limite à le confirmer par la référence à un plan d'évidence, selon lequel ce qu'il « faut » étudier ne prête pas à controverse.

Ayant dégagé les lignes de force de la doctrine de la responsabilité sociale qui s'exprime dans le *Lgr 80*, essayons d'apprécier son impact spécifique sur le statut des humanités et notamment de l'histoire. Entamée en 1962, l'assimilation de sa tradition disciplinaire dans un programme général d'« orientation » sur la réalité environnante semble franchir sa dernière étape avec ce *läroplan*. Par rapport au *Lgr 69*, les finalités communes à ce bloc de disciplines reçoivent une place plus centrale et une présentation plus fouillée. L'exposé introductif n'échappe pas à la règle consistant à les faire découler de nécessités explicites et évidentes ; la fonction qui revient aux matières d'« orientation » est donc extraite d'une série de besoins, communs à tous les élèves :

- les élèves doivent apprendre à comprendre les conditions de la vie humaine, et leur interaction avec l'environnement, la technique et la nature,
- les élèves doivent acquérir des connaissances sur la nature et ses lois,
- les élèves doivent acquérir des connaissances sur l'activité de l'homme, hier et aujourd'hui,
- les élèves doivent acquérir des connaissances sur les droits et les devoirs des citoyens,
- les élèves doivent acquérir des connaissances et être mis en contact avec les visions de l'existence ³³⁷.

³³⁵ *Engelska ingår i grundskolans undervisning därför att : - medborgare från ett litet språkområde har behov av kunskaper i ett världspråk [...] - eleverna skall bli medvetna om att språket är ett uttryck för olikartade levnadsförhållanden, annorlunda kultur [...] - färdighet i engelska är värdefull för elevernas fortsatta studier och framtida yrkesverksamhet. Franska/tyska ingår i grundskolans undervisning därför att :- Sverige har ett stort behov av internationella kontakter [...] Svenska ingår i grundskolans undervisning därför att : - varje elev måste bli medveten om att språket är vårt viktigaste medel att få kontakt med andra människor [...] - eleverna skall lära sig att lyssna och läsa så att de uppfattar och förstår vad andra menar [...]*
Ibid., pp. 76, 98 et 133.

³³⁶ « La puériculture fait partie des programmes de la *grundskola* parce que les élèves doivent se familiariser avec le développement et les nécessités des enfants... » (*Barnkunskap ingår i grundskolans undervisning därför att eleverna måste känna till barns fysiska och psykiska utveckling och behov... Ibid.*, p. 67).

³³⁷ *Orienteringsämnen ingår i grundskolans undervisning därför att : - eleverna skall lära sig förstå människolivets betingelser och samspelet med omgivningen, tekniken och naturen, - eleverna skall få kunskap om naturen och dess lagar, - eleverna skall få kunskap om mänsklig verksamhet förr och nu, - eleverna skall få kunskap om medborgarnas rättigheter och skyldigheter, - eleverna skall få kunskaper om och kontakt med*

Cette vocation pratique débouche sur une présentation des finalités et du domaine d'intérêt (*huvudmoment*) des matières concernées beaucoup plus intégrée qu'auparavant³³⁸. Au niveau de l'orientation *sociale*, le partage disciplinaire du cours n'est même plus pris en compte, au profit d'une subdivision purement fonctionnelle des domaines dans lesquels l'initiation de l'élève (voire de l'« être humain », *människan*) à la vie en société va s'articuler. Les *huvudmoment* qui la constituent sont répartis en cinq volets :

L'HOMME

L'ENVIRONNEMENT DE L'HOMME

L'ACTIVITÉ DE L'HOMME – PERSPECTIVE TEMPORELLE

L'ACTIVITÉ DE L'HOMME – PERSPECTIVE SOCIALE

LES QUESTIONS DE L'HOMME FACE A LA VIE ET A L'EXISTENCE – ÉDUCATION RELIGIEUSE³³⁹

Cette nouvelle subdivision interne³⁴⁰ qualifie le bloc d'orientation « sociale » comme une discipline à part entière, régie par la référence à la double vocation, individualiste et civique, qui marquait dans un premier temps la seule *samhällskunskap*. En évitant de les nommer, la partie analytique du *läroplan* consacre l'importance marginale des spécialités académiques (histoire, géographie...), par rapport à la notion de service qu'il entend affirmer. Il est vrai que derrière la structure thématique des quatre dernières rubriques susmentionnées on reconnaît, sans trop de difficultés, le profil des matières qui composaient l'« orientation sociale » dans les programmes antérieurs : dans leurs grandes lignes, l'identité et l'objet de ces disciplines survivent ainsi sous un nouvel habillage. Néanmoins, l'aboutissement de l'hybridation entre les frontières formelles de ces savoirs ne pouvait qu'accélérer la dévalorisation des corpus qui les définissent, déjà en œuvre et de plus en plus assumé sur le plan méthodologique.

Une critique assumée des contenus conventionnels, spécifiques à chaque matière, ressort déjà des orientations pour la révision des programmes, élaborées par *Skolöverstyrelsen* en 1978. Le

livsåskådningsfrågor.

Ibid., p. 114.

³³⁸ Dans sa première version, la présentation en bloc des matières d'orientation tendait essentiellement à rappeler quelques objectifs communs, en facilitant le recours à une didactique interdisciplinaire (*cf. supra*, p. 198 sqq.) Dans le *Lgr 80*, en revanche, les objectifs des disciplines sont complètement noyés dans la présentation globale des deux blocs d'orientation « naturelle » et « sociale ».

³³⁹ – *MÄNNISKAN – MÄNNISKANS OMGIVNING – MÄNNISKANS VERKSAMHET – TIDSPERSPEKTIVET – MÄNNISKANS VERKSAMHET – SAMHÄLLSPERSPEKTIVET – MÄNNISKANS FRÅGOR INFÖR LIVET OCH TILLVARON – RELIGIONSKUNSKAP. Ibid.*, pp. 122-128.

³⁴⁰ Qui fait pendant avec une définition de finalités unique et des prescriptions relatives aux horaires qui ne fixent plus une dotation horaire par matière. *Cf. infra*, annexe IV.

document annonce que la méthode d'investigation, bien plus que le matériel (*stoff*), est destiné à devenir le principe permettant de différencier entre elles les méthodes d'orientation³⁴¹. L'enseignement devrait donc se concentrer sur l'entraînement de ces différents regards et approches de la réalité, tout en l'appliquant à des objets similaires, extraits des principes inspirateurs du *Lgr* : la proximité au réel et à l'expérience personnelle :

...il s'agit de partir de ce qui est le plus évident, le plus proche de son expérience, le plus familier³⁴².

Ainsi déconnectées, non seulement de fait mais de droit, de leurs sources académiques et des choix de priorité dictés par l'usage ou les conventions, les matières se retrouvent simultanément « colonisées » par des exigences plus pressantes. Les nécessités d'initiation et de sensibilisation aux valeurs collectives que le nouveau *läroplan* identifie en tant que mission générale du volet théorique-humaniste de l'école³⁴³ les concernent désormais au premier chef, comme les passages ci-dessous, extraits du exposé des finalités communes du bloc d'orientation, l'expriment bien :

L'orientation sociale fournie par l'école a la responsabilité spécifique d'éduquer les élèves pour qu'ils deviennent les citoyens d'une société démocratique³⁴⁴.

L'enseignement doit proclamer les valeurs de notre démocratie – et prendre résolument parti contre tout ce qui s'y oppose³⁴⁵.

Désignées, pour la première fois, comme de simples modalités d'une démarche cohérente d'adaptation à un modèle de citoyenneté, ces matières se préparent à décliner sous différents angles la représentation synthétique de *l'être-humain* (soit, en effet, de la position de l'élève dans la communauté sociale, des formes primaires de solidarité jusqu'à la nation³⁴⁶) qui se trouve en tête des missions de l'orientation sociale. Chaque discipline traitera donc, en

³⁴¹ *Förslag till...*, *op. cit.*, p. 206.

³⁴² *För alla ämnen gäller det att man utgår från det påtagliga, närliggande, kända. Ibid.*

³⁴³ Et qui avaient été, dans un premier temps, l'apanage des nouvelles disciplines à vocation pratique ou *sociale*. Cf. *supra*, section II.1.5.1.

³⁴⁴ *Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Lgr 80, op. cit.*, p. 119.

³⁴⁵ *Den skall [...] hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Ibid.*, p. 121.

³⁴⁶ La majorité des *huvudmoment* cités sous la rubrique « L'être humain » accentuent explicitement la dimension réflexive, en faisant de la relation du jeune individu à la citoyenneté un objet de pédagogie. Dans une société définie de plus en plus par sa disposition à la protection des catégories les plus faibles, ils tendent à faire évoluer l'autoreprésentation de l'élève de manière conforme à l'image socialement acceptée de son statut (« Le développement de l'enfant » [...] « Les droits de l'enfant. Situation juridique de l'enfant en Suède et dans d'autres pays ». « Droits de l'enfant et droits de l'homme [...] Eléments du droit de la famille ». *Barns utveckling [...] Barnens rätt : Barns rättsliga ställning i Sverige och i andra länder [...] Barnens rätt – de mänskliga rättigheterna [...] Något om familjelagstiftning. Ibid.*, p. 122).

premier lieu, de la situation de l'élève à la première personne, et s'adressera à lui en tant que sujet moral. L'impact de cette pédagogie sur la conscience des enfants – la fonction thérapeutique que nous avons relevée dans le *Lgr 69* – est abordé à présent comme un facteur explicite de la mission des éducateurs, non plus comme un effet accessoire. Un accent particulier (et répété) est mis sur l'intériorisation de devoirs et responsabilités concrètes : démarche qui intercepte largement l'agenda de l'État-providence, de la solidarité sociale à l'intérieur du pays à l'engagement pour le désarmement et pour la coopération au niveau des relations internationales. En réitérant les rhétoriques, l'enseignement doit aussi contribuer à asseoir la conviction de la justesse de ces initiatives :

[...] L'enseignement doit accompagner les élèves vers une plus grande compréhension pour les autres hommes et pour leur situation, ce qui est la base pour une volonté d'égalité et de solidarité [...] Il doit offrir une préparation à la lutte pour la paix, et augmenter la compréhension pour l'exigence de solidarité entre les nations³⁴⁷.

Traité séparément jusqu'au *läroplan* précédent (qui consacrait cependant son caractère *objectif*), l'enseignement religieux est à présent incorporé dans le bloc d'orientation sociale : certains de ses objectifs communs semblent dériver directement de la recherche (évoquée dans le par. 1.4.1) d'une éducation antiautoritaire de la conscience individuelle et de la responsabilité sociale. En ligne générale, la liste des *huvudmoment* par thèmes montrent que la *samhällskunskap* et la religion sont les matières qui, par leur universalisme et par leur vocation exemplaire, voient leurs préoccupations et leurs catégories éroder le domaine des autres enseignements³⁴⁸. L'absence d'instructions complémentaires organisées par matière, comme dans les premières versions du *läroplan*, ne fait que confirmer le déclin de la référence à des contenus d'enseignement et à des domaines du savoir structurés : des fascicules complémentaires, en revanche, seront édités pour analyser l'un ou l'autre volet de la mission sociale de l'enseignement. Malgré l'importance attribuée, lors de l'élaboration du document, aux méthodes propres aux différentes sciences qui composent l'appareil d'orientation, l'exposé des finalités ne consacre à ces éléments que des références fugaces. L'incitation à l'imprégnation directe de valeurs et croyances domine l'exposé. La légitimité spécifique de la rencontre avec le passé (soit de l'« orientation temporelle »), semble s'apparenter à son tour

³⁴⁷ *Undervisningen skall bidra till att eleverna får ökad förståelsen för andra människor och deras villkor som en grund för vilja till jämlikhet och solidaritet [...] Den skall ge en beredskap för fredssträvanden och öka förståelse för behovet av internationell solidaritet.*
Ibid., p. 120.

³⁴⁸ Notons également que l'enseignement religieux est le seul dont l'appellation disciplinaire garde une référence explicite dans la répartition par aires d'intérêt. De surcroît, d'après le nouveau critère d'attribution des heures par cycle d'études et par groupes de matières, la religion est la seule discipline du bloc d'orientation sociale à bénéficier d'un volume horaire *garanti* (cinq heures hebdomadaires réparties sur trois ans). Cf. *infra*, annexe IV.

au travail de prise de conscience, et de prédisposition à l'action, qui caractérise les autres matières. Même lorsque l'orientation se tourne vers l'histoire, sa responsabilité au service de la compréhension des dilemmes actuels et de la disposition au « changement » est soulignée :

L'étude de la matière doit mener à la conviction qu'aussi bien les conditions matérielles que les idées et les représentations, ont participé à façonner la vie des hommes. Les élèves doivent prendre conscience qu'il a été et qu'il est possible de modifier les conditions existantes [...] À travers une analyse de la situation présente, menée à partir d'une perspective historique, les élèves devront devenir conscients du fait que le futur dépend des événements et des décisions prises dans la société d'hier et d'aujourd'hui [...] ³⁴⁹.

Privée de la référence à un canon, l'attention au passé semble implicitement tournée vers un objectif de mise en condition morale. Le rôle de ces contenus dans la construction d'une identité – fût-elle politique, nationale, culturelle – que les programmes précédents avaient tendance à nier, tout en la confirmant par la référence résiduelle à une hiérarchie de récits fondateurs, est désormais exclue de manière programmatique ; l'histoire n'a pour but que d'élucider techniquement ce qui compte ici et maintenant – dans un présent immédiatement *pertinent* pour la conscience de l'élève. L'initiation à une forme d'*extériorité* (l'intérêt *per se* de la réflexion sur le passé, dont E. Söderlund avait pressenti la crise dès 1951 ³⁵⁰) est pour la première fois exclue *a priori* de l'horizon de l'enseignement. Or, la lecture du *läroplan* laisse également apparaître que la légitimité ou l'utilité de la familiarisation systématique avec le passé, dans cette nouvelle perspective, sont loin d'être évidentes. La conséquence immédiate du déni du caractère autosuffisant, intrinsèquement formateur de cette étude, est sa relégation à un rôle auxiliaire à l'intérieur d'un projet éducatif de plus en plus intégré ³⁵¹. Le vocabulaire tend lui aussi à le confirmer : contrairement à la rhétorique axiologique et sévère qui domine les autres volets du *läroplan*, le fondement pédagogique de l'étude de l'histoire semble se réduire à une fonction de l'émotion ou de l'imagination (*upplevelse*) :

Les élèves [...] doivent avoir la possibilité de ressentir (*uppleva*) que leur propre vie a des racines dans les générations précédentes ³⁵².

Si l'on se tourne vers les *huvudmoment* détaillés du volet « temporel » de l'orientation sociale, on retiendra encore la prédominance d'une perspective réflexive, voire autobiographique.

³⁴⁹ *Studierna bör leda till insikt om att såväl materiella villkor som idéer och föreställningar påverkat utformningen av människors liv. Eleverna bör vidare göras medvetna om att det varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden [...] Genom att analysera rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör eleverna bli medvetna om att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle [...]* Lgr 80, *op. cit.*, pp. 120-121.

³⁵⁰ Cf. pp. 220-224.

³⁵¹ Dans une telle perspective, il apparaît naturel, que la présentation du programme d'histoire ne soit plus rattachée à un exposé spécifique de *finalités* (*mål*).

³⁵² *De skall få möjligheter att uppleva att deras eget liv har rötter i tidigare generationer.* Lgr 80, *op. cit.*, p. 120.

L'énumération de sujets proposés pour le cycle inférieur (*lågstadiet*) s'ouvre ainsi avec « Ma propre histoire », alors que le cycle moyen démarre avec « L'histoire de *ma* famille » et le cycle supérieur avec « L'histoire de *mon* milieu »³⁵³. Cette évolution n'est qu'un reflet d'une transformation plus globale. Dans toutes les matières (dont la *samhällskunskap*, à laquelle se réfère l'extrait ci-dessous), l'ancrage à l'expérience vécue, à l'échelle la plus proche, est le canal principal à travers lequel l'enjeu de la discipline prend forme.

- Fondements de la démocratie à partir de l'activité dans la classe (*lågstadiet*) ;
- Formes démocratiques d'activité dans la classe et à l'école [...] Expérience de la vie professionnelle au sein de l'école (*mellanstadiet*) ;
- Professions dans lesquelles des connaissances en histoire, géographie, *samhällskunskap* et religion sont utiles (*högstadiet*)³⁵⁴.

Le principe du développement continu, en ligne chronologique, avait été fondamentalement subverti avec l'adoption du *Lgr 69*³⁵⁵ : néanmoins, par la manière dont il intègre, dans l'énumération très succincte qui constitue les *huvudmoment* de chaque cycle, la rencontre avec un passé prêt-à-l'usage, domestiqué et sans profondeur (« fables, légendes, chansons et autre héritage culturel, nordique ou appartenant à des pays que les élèves de la classe connaissent » ; « quelques civilisations extraeuropéennes, hier et aujourd'hui »³⁵⁶), le *Lgr 80* semble vouloir accentuer la décaractérisation de la matière par rapport à son identité scientifique et à sa tradition méthodologique. Dans les versions précédentes du *läroplan*, la fonction des *längdsnitt* avait consisté à faire ressortir les points de contact entre approches disciplinaires différentes, tout en créant un pont entre leur cursus plus traditionnel et de nouveaux sujets interdisciplinaires. Ceux-ci étaient proposés comme des approfondissements distincts de l'exposé chronologique traditionnel, encore que quantitativement de plus en plus importants³⁵⁷. Dans le *Lgr 80*, ces thèmes figurent au contraire comme des composantes à part entière du cursus d'histoire, dans lequel la dimension chronologique ne constitue plus un critère unifiant du récit³⁵⁸. Plus décontextualisés que dans le document de 1969, les sujets suggérés pour les *längdsnitt* sont aussi ouvertement calibrés sur les préoccupations et le sens

³⁵³ *Min egen historia [...] Min släkts historia [...] Min orts historia. Ibid.*, p. 124.

³⁵⁴ *Demokratins grunder utifrån arbetet i det egna klassen [...] Demokratiska arbetsformer i den egna klassen och skolan [...] Olika yrken där kunskap i historia, geografi, samhällskunskap och religionskunskap är betydelsefull. Ibid.*, pp. 125-127.

³⁵⁵ Cf. *supra*, section 1.5.2.

³⁵⁶ *Sagor, sägner, sånger och annat kulturarv från Norden eller från andra länder som är kända för elever i klassen [...] Några utomeuropeiska kulturer förr eller nu. Ibid.*, pp. 124-125.

³⁵⁷ Cf. *supra*, pp. 210-212.

³⁵⁸ L'évolution des manuels s'avérera particulièrement pertinente pour déceler les conséquences pratiques de cette nouvelle organisation des prescriptions.

commun de l'époque : « la vision de la femme », « la lutte pour la liberté et la démocratie », « la survie de la planète », « les efforts pour la paix »³⁵⁹... Les fragments des *huvudmoment* qui restent encore ancrés à une progression linéaire et située dans le temps, et qui dans le *Lgr 69* renvoyaient encore à un aperçu des grandes étapes de la modernisation économique et politique dans les mondes scandinave et européen, s'ouvrent à une perspective encore plus vaste et à une comparaison tous azimuts.

– Développement depuis le milieu du XVIII^e siècle en Scandinavie, dans quelques grandes puissances mondiales et dans quelques importants pays en voie de développement. Événements, transformations, personnages, idées³⁶⁰.

La description, encore que concise, des contenus de la matière, nous montre clairement qu'elle servira à offrir des « exemples », au service de l'illustration de l'actualité. Transformée en l'étude du fond historique du monde d'aujourd'hui, l'étude de l'histoire est ainsi canalisée vers la sélection de problèmes sur lesquels tout le *Lgr 80* insiste (écologie, condition féminine, sous-développement, guerre froide et désarmement...) L'exposé des contenus se réduit à l'énumération de quelques principes généraux : le schématisme des formulations, ainsi que le niveau d'abstraction où elles se situent, tendent à accentuer l'indifférenciation du cours d'histoire par rapport aux matières apparentées. Si on le compare au *Lgr 69*, l'énoncé relatif à l'histoire a été réduit à une seule page articulée en rubriques ; la section « commentaires », plus analytique, a été éliminée. Le libellé des *huvudmoment*, qui déjà dans la version précédente se limitait à un encadrement très général par cycle d'études, a été allégé de la plupart des déterminations spécifiques encore subsistantes³⁶¹, remplacées par des références plus globales et désincarnées. Les *huvudmoment* relatifs au *mellanstadiet* sont libellés comme suit (les mêmes formules se répétant, avec peu de variations, au niveau du cycle supérieur) :

– Questions d'actualité, concrètes ou relatives à des valeurs (*sak- och värdefrågor*) étudiées selon une perspective temporelle.

– Comparaisons entre la société suédoise et d'autres sociétés, à partir des différentes expériences, des intérêts et de l'héritage culturel (cette expression fait implicitement allusion aux familles issues de l'immigration, *N.d.A.*) des élèves³⁶².

³⁵⁹ *Synen på kvinnan, kampen för frihet och demokrati, överlevnadsfrågor och fredssträvanden. Lgr 80, op. cit., p. 125.*

³⁶⁰ *Utvecklingen från 1700-talets mitt i Norden, i några ledande världsmakter och i några viktiga utvecklingsländer : Händelser, förändringar, gestalter, idéer. Ibid., pp. 124-125.*

³⁶¹ « Notre peuple » (*vårt folk*), « histoire scandinave et générale », « espace culturel occidental » (*cf.* le libellé des *huvudmoment* dans le *Lgr 69, supra*, note 240).

³⁶² – *Aktuella problem, sak- och värdefrågor studerade i ett tidsperspektiv. – Jämförelser mellan det svenska samhället och andra samhällen utifrån elevernas olika erfarenheter, intressen och kulturarv. Lgr 80, op. cit., p. 124.*

Même à travers la généralité de ces recommandations, il est possible de déceler quelques modifications importantes du regard porté sur l'objet de l'enseignement, conséquence de la recherche constante de rendre le matériel d'étude pertinent pour l'expérience de l'élève – tout en l'éloignant parallèlement des catégories de la tradition savante ou scolaire. L'incitation à l'identification immédiate ou à la comparaison entre modèles dramatisés de mondes éloignés, abordée par grandes fresques et tableaux de vie quotidienne, est particulièrement frappante dans le cas de l'histoire.

Typique des premières classes de la scolarité, ce type d'approche intéresse à présent la tranche d'âge de 9 à 12 ans. Elle incite à des raccourcis stéréotypés allant jusqu'à l'anachronisme et, ce qui est plus intéressant, tend à gommer – dans la poursuite d'une représentation immédiatement accessible – le dynamisme ou l'effet de découverte qui caractérisent l'explication historique, même sous ses formes élémentaires. Ainsi, les *huvudmoment* du *mellanstadiet* invitent à la comparaison entre la société suédoise « et d'autres sociétés », en partant des intérêts propres aux élèves³⁶³. En ce qui concerne le *högstadiet*, la comparaison doit rapprocher la société préindustrielle et industrielle : bien que contraint à une nouvelle compression de son horaire en fréquence et en extension³⁶⁴, l'enseignement devra mettre en parallèle les « destins » et les « rêves » des « êtres humains », à travers le temps et l'espace³⁶⁵. Le *läroplan* ne consacre guère d'attention à l'impact pédagogique de cette *nouvelle* histoire, ni aux intentions qui la sous-tendent ; plus articulé, le volet des propositions de l'administration relatif à la modernisation des programmes d'orientation sociale n'assortit d'aucun commentaire la métamorphose de l'objet et de l'identité de cet enseignement³⁶⁶. Négligence révélatrice : de toute apparence, la transfiguration de l'enseignement ne doit plus vaincre, par l'argumentation et par la stigmatisation, la résistance d'un corpus de récits et de formes de discours, ou justifier leur marginalisation. S'il est parfois nécessaire de préciser les motivations qui inspirent de nouveaux choix thématiques, ceux-ci ne doivent plus s'imposer sur un matériel préexistant et légitime.

³⁶³ *Ibid.*

³⁶⁴ *Cf. infra*, annexe IV.

³⁶⁵ « Travail et vie dans les sociétés préindustrielles et industrielles. Comparaison entre les conditions de vie, les rêves et les idéaux à travers le temps » (*Arbete och liv i förindustriella och industrialiserade samhällen. Jämförelser mellan människors levnadsöden, drömmar och ideal genom tiderna. Ibid.*, pp. 124-125).

³⁶⁶ *Förslag till...*, *op. cit.*, p. 31-33.

Ce constat est notamment corroboré par la disparition des exhortations à concentrer ou à réduire les sections narratives plus fouillées – mise en garde qui témoignait indirectement de leur persistance dans la pratique. Une telle exhortation serait par ailleurs superflue, dans le contexte dans lequel s’inscrit le *Lgr 80* : s’il est possible, en principe, d’aborder de manière extensive des objets devenus de plus en plus flous, le nombre décroissant d’heures à disposition contribue à atténuer la portée symbolique de ces références. Un autre élément significatif, déjà évoqué, est le silence social qui entoure la transformation. Si l’on juge de l’intensité des réactions publiques, la crise de légitimité et la dispersion de contenus et de mémoires qui intéressent la matière sont passées inaperçues jusqu’à la fin des années 80³⁶⁷. L’intervention sur les programmes n’est plus ressentie comme un scandale. Elle n’est appréciée que de l’intérieur de la logique propre à la réforme elle-même³⁶⁸. Le matériel événementiel brut, offert par l’histoire du monde, apparaît à présent entièrement disponible, donc tout à fait perméable à la demande de le sélectionner en fonction des exigences posées *a priori* sur l’enseignement de l’histoire. L’essoufflement de l’autorité du « roman national » ressort de la modestie des efforts nécessaires pour la subvertir. Dans la section suivante, l’examen de l’évolution des manuels nous offrira l’occasion de vérifier ces hypothèses par rapport à des sédiments concrets, objectivés dans un texte.

L’histoire que nous retrouvons à l’issue de notre parcours à travers la réforme des *curricula* renvoie à un processus cohérent de rapprochement de la vocation de la matière à une version moderne de l’éducation du caractère, où elle ne préserve que dans une faible mesure sa personnalité et ses spécificités rhétoriques.

³⁶⁷ La disparition de l’appellation de la matière, avec l’adoption du *Lgr 80*, ne fit l’objet que de la réaction – face à l’administration responsable – de l’Association des enseignants d’histoire. L’historique de sa mobilisation peut être retracée dans *HLFÄ*, annuaires 1979-80 et 1980-81. La parution en 1983 (à l’initiative d’un chercheur et auteur de manuels, et à diffusion confidentielle), d’une brochure consacrée à la situation de l’enseignement de la matière, est intéressante à plusieurs égards. D’une part, la publication se concentre sur la défense de la légitimité de l’enseignement de l’histoire, ce qui prouve un recul de la ligne de défense par rapport aux polémiques des années 60. D’autre part, la marginalisation que cet enseignement vient d’escompter dans les programmes officiels n’y est abordée qu’indirectement (C. Karlegård, *Varför historia?* [Pourquoi l’histoire ?], Lunds universitet, rapport n° 4, Lund, 1983). La comparaison avec les positions successives des représentants du corps professionnel, plus soucieuses de souligner le lien entre conscience collective et crise de l’enseignement, est parlante (cf. « Aktuellt om historia », 2-3, 1996 et H. A. Larsson, « Historia hänger inte med i historien » [Quand l’histoire se perd dans l’histoire], *AXESS*, 4, 2004).

³⁶⁸ Au cours des deux semaines dont elle put disposer pour réagir à la proposition de révision des finalités des disciplines d’orientation, à l’automne 1979, l’Association des enseignants d’histoire choisit de se borner à des améliorations visant à mettre en valeur la « perspective historique » de l’enseignement, sans intervenir sur l’approche de fond. Ainsi, il était proposé que le passage relatif à la nécessité de préparer les élèves « à la lutte pour la paix » (*ge beredskap för fredssträvanden*) soit précédé par une information sur « l’arrière-plan historique de la lutte pour la paix » (*Den skall upplysa om fredstankens historia*), et ainsi de suite (« *HLFÄ* », 1979-80, p. 13).

Si nous envisageons l'« histoire »-discipline dans sa valeur de résumé codifié des ascendants qui forment une identité, elle ne saurait s'identifier à une « perspective temporelle » appliquée aux problèmes qui hantent la conscience de l'individu contemporain, car une telle définition ne renvoie à aucun contenu connu, alors que sa mise en forme narrative demeure arbitraire ou indifférente. On peut se demander si, et sous quelle forme, le cours d'histoire codifié en 1980 est encore investi d'une fonction instauratrice qui concerne, désormais, d'autres matières et d'autres éléments de l'enseignement. La question est finalement « à quoi sert » l'histoire que le *Lgr 80* codifie, une fois que le nettoyage des éléments conventionnels, sur lequel la réforme scolaire a fondé son programme depuis les années 40, semble avoir abouti.

L'embryon de réponse auquel je peux me tenir, pour l'instant, est que l'histoire réformée au nom de l'utilité et de la pertinence apparaît, à ce stade, *moins utile et pertinente* dans l'économie générale du *läroplan* qu'à n'importe quel moment de l'histoire moderne de la Suède. Un simple aperçu de l'évolution de la dotation horaire hebdomadaire *par cycle d'études*, entre 1950 et la fin du xx^e siècle, permet de le vérifier³⁶⁹.

	ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (DERNIER CYCLE TRIENNAL)	LYCÉE
1950/1953	9,5	filières triennales : 9 / 13 (*)
1955	9,5	
1958 / 1960	9,5	filières triennales : 9 / 7
1962 / 1965	5 / 3 (filières pratiques)	8 / 6 / 4 (filières pratiques)
1969 / 1970	4	8 / 4 (filières théoriques)
		0 (filières pratiques)
1980	4 (estimation) (**)	
1991	1993 : le <i>läroplan</i> cite à nouveau l'histoire en tant que matière en soi Fin des années 90 : disparition des <i>timplaner</i>	<i>Lpf 94</i> : 6 / 3 (filières théoriques) 3 / 0 (autres filières)

(*) Histoire et *samhällslära*

(**) 17 h. réparties – sans autres précisions – entre *samhällskunskap*, histoire, géographie et religion

Cette évolution peut être mise en parallèle avec la cohérence du processus d'amputation

³⁶⁹ Le nombre d'heures attribué à l'histoire pendant les neuf classes de la *grundskola* s'avère inférieur, après les réformes de 1969 et de 1980, à ce qui était proposé par l'ancienne *folkskola* sur sept années. D'après l'analyse de H. A. Larsson (*Barnet kastades ut..., op. cit.*, p. 49), le nombre d'heures aurait été réduit de moitié entre 1955 et la fin des années 1980, dans l'ensemble des établissements.

d'époques historiques, de concentration du récit et d'intégration/subordination à des fonctions de mobilisation idéologique et d'autoreprésentation de la société actuelle : évolution que le tableau repris en annexe permet de synthétiser³⁷⁰. La déconsidération à peine voilée que la discipline escompte dans la présentation du *läroplan*³⁷¹ – trouve son parallèle dans le silence du débat public sur sa fonction sociale et sur ces contenus³⁷²: un élément sur lequel je vais revenir.

Reste une fonction résiduelle – qui ne concerne ni l'ancienne fonction identitaire et de ciment du sentiment patriotique, ni celle de fournir l'arrière-plan (ou le contre-modèle) d'enjeux d'actualité. C'est dans la perspective individualiste de l'utilité de la connaissance du passé pour l'accès à une identité d'adulte que la présentation admet, voire encourage, à la redécouverte, dans le contexte pédagogique, de certains aspects de la didactique traditionnelle, comme le récit fabuleux, les légendes et les mythes, etc... Une fois dépossédés de leur potentiel subversif, des éléments isolés des anciens récits peuvent s'accommoder de thèses décrétant que les enfants ont besoin de nourrir leur imagination, ou d'avoir accès à l'« héritage culturel » nordique ou à celui des autres communautés dont ils seraient issus³⁷³.

La problématique de l'immigration et de la mixité ethnique des classes est implicitement à l'œuvre dans la réapparition d'un concept hiérarchique – celui de *kulturarv* – que les documents des années 60 et 70 avaient éliminé de leur vocabulaire : dans sa nouvelle fonction, ce concept a moins la valeur d'une source normative que celle d'une référence naturaliste : chaque élève a bien droit à son héritage ! D'après l'approche organique par lequel le *Lgr 80* (dans le sillage de la réforme SIA) applique aux fonctions socialisatrices de l'école, la

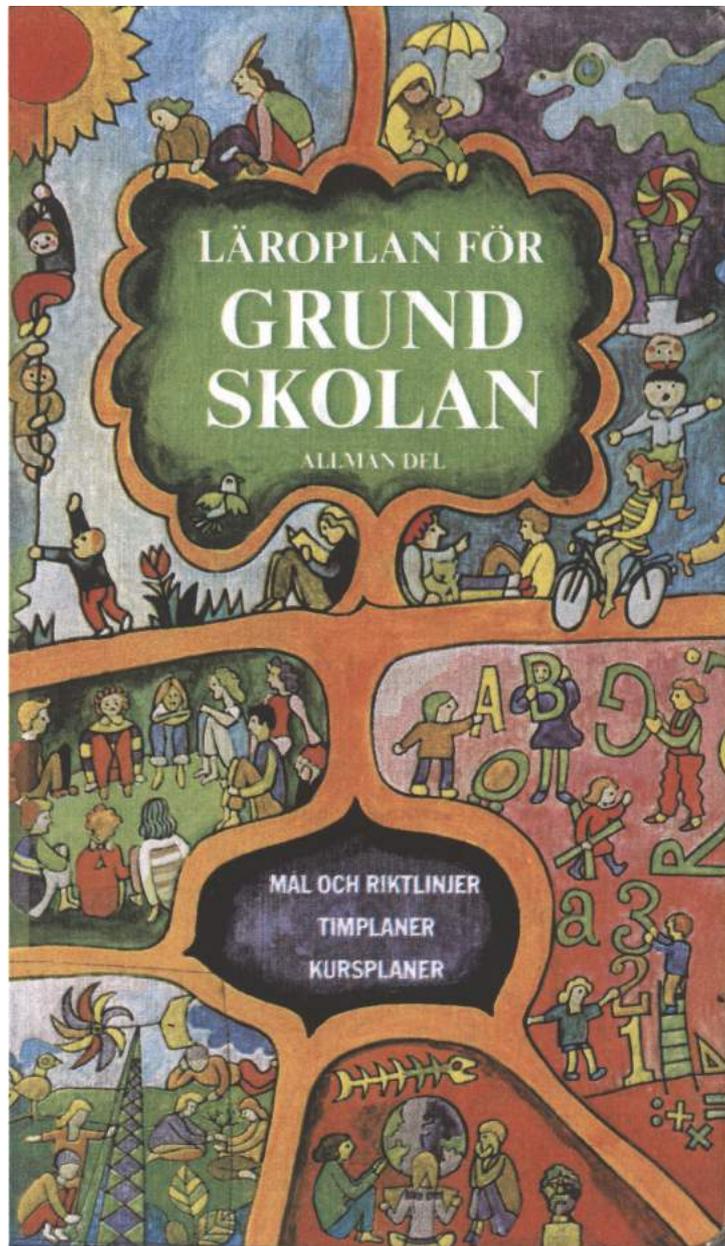
³⁷⁰ Cf. *infra*, annexe v, « Limites chronologiques du programme... »

³⁷¹ Mis à part la diminution très voyante des heures à disposition, j'ai signalé que la matière cardinale de la formation humaniste de la *realskola* (cf. *supra*, pp. 187-198) n'est plus citée par son nom dans les programmes de 1980. Dans le document préparatoire élaboré par sō en 1978, la désagrégation des partages disciplinaires était plus radicale. Il était notamment proposé de répartir le bloc d'orientation sociale en huit sujets transversaux, l'histoire rentrant dans le volet « Passé, présent et futur » (*Det förflutna, nuet och framtiden. Ibid.*, p. 191).

³⁷² La teneur des réactions apparaît plutôt modérée même dans les rangs des acteurs les plus concernés par les transformations apportées par le *Lgr 80*. Dans le bulletin de l'Association des enseignants d'histoire paru en cette année, la seule référence concerne l'avis critique rendu par l'association sur les propositions de sō. Le texte poursuit en notant que la demande de rendre plus lisible le profil de la matière, malgré la disparition regrettable de son appellation, avait finalement trouvé une écoute dans le projet final de *läroplan* (*HLFA*, 1979-1980, pp. 13-14).

³⁷³ *Annat kulturarv från Norden [...] Elevernas kulturarv. Lgr 80, op. cit.*, p. 124. La première expression se réfère aux fables et aux chansons à proposer aux enfants dans le cadre du premier cycle de l'enseignement primaire. Une autre référence à l'héritage culturel « religieux » propre à « de nombreux immigrés » (*religiösa arv ...många invandrare för med sig. Ibid.*, p. 121) apparaît dans la description générale des finalités de l'orientation sociale.

kulturary et les *valeurs* qui fondent l'identité de chaque élève méritent d'être prises en compte afin de rendre possible le fonctionnement harmonieux et efficace de la communauté sociale.



2. LES MANUELS : CRISE ET DISPERSION D'UN RÉCIT CONSACRÉ

Dans l'analyse que j'ai développée jusqu'à ce point, j'ai cherché à saisir les spécificités de l'approche de l'héritage culturel dans les nouvelles formes d'établissement, à partir de la place que l'enseignement de l'histoire s'y taille et des finalités que les textes directeurs lui assignent. Je me propose, à présent, de porter mon regard vers *l'intérieur* du processus de transmission des connaissances. En me focalisant sur le message véhiculé par les manuels scolaires, j'observerai en quelle mesure les ruptures successives que nous venons d'identifier sur le plan juridico-formel y trouvent un écho sous la forme de variations équivalentes de contenu ou de registre. L'analyse diachronique de la charge identitaire attachée (d'après le dessein des programmes) aux savoirs scolaires nous a entraîné dans une transition de *l'explicite* à *l'implicite* : de la construction de modèles soutenue par des représentations mythiques assumées, à une exemplarité qui s'appuie sur la *critique* de l'argument d'autorité. Sa force ne procède que de l'évidence empirique des contenus enseignés et de leur utilité au service de la formation d'un type de caractère ouvert, disposé au changement. Ce projet présuppose un rejet fondamental de l'historicité des identités collectives : ce qui est révélé de la manière la plus transparente par la façon dont le critère de l'« actualité » des messages – légitimés à partir du vécu personnel du destinataire et de la place qu'il sera appelé à jouer dans un ordre social rationnel – concurrence, et finalement surclasse, toute référence à un cheminement partagé, inscrit dans la durée. Le mouvement procède également de *l'hétérogénéité* vers *l'homogénéité* – à savoir, vers la sensibilisation à l'égard de certains sujets de mobilisation et d'utilité sociales, qui concerne dans un premier temps une partie bien identifiée de l'enseignement et finalement l'école toute entière (donc ses méthodes, son organisation physique etc.), en tant qu'appareil voué à la formation à la citoyenneté. C'est sur l'arrière-plan de ce projet que j'ai interprété le refus de reconnaître à la tradition incarnée par les savoirs scolaires le droit de se différencier du flux de discours plus général par lequel la société se prend pour objet. La question que je m'apprête à aborder est donc si l'image du passé collectif et de ses leçons, dont les manuels d'histoire sont plus ou moins intentionnellement les vecteurs, connaît une transformation capable de valider ces hypothèses. À cette fin, l'effort a consisté à porter au grand jour des lignes d'évolution au niveau des critères de sélection du corpus, de l'articulation entre rupture et continuité dans la place consacrée à ses composants, des conditions symboliques de sa consécration en tant

qu'héritage légitime et pertinent. À côté des transformations quantitatives – à commencer par l'espace accordé à différentes époques, ou à l'articulation entre développements chronologiques et non – j'ai relevé, au fil de la transformation étudiée, l'activation rhétorique de différentes modalités de la relation au passé, et plus généralement le message idéologique que le récit, par sa mise en forme et sa capacité évocatrice, est censé véhiculer. Dans la section qui clôture ce chapitre (II.2.3), j'entreprendrai de montrer quels éléments et quels traits de la révision du corpus peuvent être mis directement en relation avec la formation, la transmission et la confirmation d'un sentiment d'identité collective.

J'ai choisi d'aborder séparément les textes destinés à la *grundskola* et au *gymnasium*, en prenant en compte, *grosso modo*, la période allant du milieu des années 50 au début des années 80. Quelques incursions dans la décennie immédiatement successive visent à confirmer l'évolution qui se dessine dans la dernière partie de l'enquête. Les ouvrages considérés constituent un échantillon pertinent et largement représentatif – bien que non exhaustif – de l'évolution générale des outils pédagogiques pendant la période examinée. J'ai eu accès à l'intégralité de la collection de manuels scolaires des archives de la bibliothèque psychopédagogique de l'État³⁷⁷, chargée de la conservation de tous les outils pédagogiques édités en Suède. Seuls les manuels ayant passé le contrôle de conformité réalisé par les organismes successivement affectés à cette fin ont été considérés³⁷⁸. Comme ma bibliographie l'atteste, l'échantillon comprend un nombre assez limité d'auteurs et de maisons d'édition, se partageant le marché avec des ouvrages qui connaissent un grand nombre de réécritures et rééditions : la grande césure opposant essentiellement les textes publiés avant et après les réformes de 1962-1963. Dans le cas où l'analyse concerne différentes éditions d'un seul et même ouvrage, je l'ai été signalé en marge de l'exposé. L'analyse prendra en compte tout d'abord les changements intervenus dans la disposition et le partage du corpus disciplinaire – la structure ou la trame du récit – pour s'attaquer par la suite à certaines transformations rhétoriques et expressives, pertinentes en raison de la *qualité* du regard sur le passé qu'elles véhiculent. L'exposé se référera ponctuellement aux tableaux reproduits en annexe³⁷⁹, dans

³⁷⁷ *Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek*. Suite à la suppression de cette institution, en 2003, cette collection a été léguée à la bibliothèque centrale de l'université de Stockholm. La Bibliothèque nationale de Suède, à Stockholm (*Kungliga biblioteket*), garde également une copie de chaque édition de tous les manuels scolaires édités en Suède.

³⁷⁸ Cf. *infra*, section III.4.

³⁷⁹ Cf. *infra*, annexes VI (« Répartition par époques dans les manuels consultés »), VII (« Extraits des tables de

lesquels ont été consignés les résultats d'évaluations comparatives réalisées à partir de différents aspects du contenu des ouvrages. Le lecteur est invité à se reporter à ces tableaux afin de visualiser, sous une forme schématique, les lignes d'évolution signalées ici. Des doutes pourraient surgir quant à la possibilité de mettre en rapport des documents conçus pour des modèles scolaires en évolution constante, aussi bien au niveau des finalités que des contenus et des méthodes didactiques. La comparaison manquerait ainsi d'un nécessaire élément de continuité, et toute ambition de dégager des lignes d'évolution pourrait apparaître abusive. Faire précéder cette analyse par une étude suffisamment approfondie de l'évolution des *läroplaner* avait pour but de répondre préventivement à cet argument : la lecture comparée de la section II.1 de ce chapitre devrait donner au lecteur la possibilité de s'orienter dans le processus et d'en saisir les principes directeurs. La première partie du chapitre doit être comprise comme un complément nécessaire de l'analyse des textes – qui risquerait autrement de ne livrer au lecteur qu'une impression superficielle de dépaysement face à des objets culturels inattendus et exotiques. Dans la conception d'un programme de formation – dont le *läroplan* et le manuel représentent deux éléments interdépendants – l'apparition de tel ou tel objet d'enseignement ne peut être extraite de la stratégie qu'il est censé servir, peu importe s'il renvoie à l'affirmation d'une continuité ou d'une rupture. Le gage de cohérence de l'analyse est représenté par la stabilité de l'angle d'approche. L'interrogation concerne donc la place qui revient aux manuels dans la rencontre des jeunes avec l'image *officielle* de l'histoire qui les définit, et de l'identité collective à laquelle ils sont admis.

Les manuels examinés – il convient de l'anticiper – reflètent en grande partie le déplacement des finalités de l'enseignement auquel j'ai attaché mon attention, et traduisent fidèlement les prescriptions des différents *läroplaner*. Il s'agit de la marque d'une tradition nationale, qui se reflète dans l'homologie entre formation académique et histoire scolaire³⁸⁰. Le risque subsiste donc de se limiter à constater un parallélisme qui relève des conditions de production évidentes du corpus examiné. L'issue consiste à examiner la variation de ce corpus de connaissances comme un processus pluridimensionnel, dans lequel le producteur de mémoire n'est jamais entièrement maître de sa parole, jamais pleinement fidèle à ses engagements. C'est pour cela que j'ai analysé ces contenus à différentes échelles, des catégories plus formelles et quantitatives (équilibre entre époques, ou entres « genres »
matières ») et VIII (« Choix iconographiques »).

³⁸⁰ La mise au pas progressive des appareils de formation des enseignants aux nouvelles orientations pédagogiques, dans les années 60, 70 et 80, exprime la même tendance.

historiographiques) aux détails touchant à l'iconographie, au registre et aux choix de vocabulaire, en essayant de *faire parler* ces résultats, et de les soumettre au jugement du lecteur.

Rentrons brièvement dans les détails relatifs au choix de l'échantillon. L'évaluation des livres pour le *gymnasium* a été exempte de dilemmes méthodologiques majeurs : les formes d'enseignement secondaire qui se sont succédées au cours de la période en question se prêtent à une comparaison, puisqu'elles comprennent un cycle d'étude complet : les variations du cadre institutionnel, illustrées dans la partie précédente du présent chapitre, ne tiennent qu'à la durée et au nombre d'heures réservées à l'enseignement de l'histoire dans les différentes filières. La validation de l'échantillon empirique présente davantage de complications en ce qui concerne les textes des trois dernières classes de la scolarité obligatoire (*högstadiet*) : le cours d'histoire y est en effet le prolongement d'un enseignement entamé dans les années précédentes (bien qu'aux traits fortement mobiles), exposé à des mutations substantielles quant à la durée, le découpage du cours entre les années, etc.³⁸¹ Pour l'époque antérieure à 1962, j'ai pris en compte les manuels en usage dans les formes expérimentales de la *grundskola* et dans les différentes filières de la *realskola*. Pour la période qui suit, je n'ai considéré que les textes destinés au *högstadiet* de la *grundskola*, soit à la 7^e, 8^e et 9^e années de cours. À l'origine de ce choix se trouve le fait que le cours d'histoire dans le *högstadiet* comprend une vue générale sur l'histoire universelle, et que la typologie des manuels et les transformations intervenues dans les textes apparaissent suffisamment homogènes à celles du *gymnasium* pour être évaluées en parallèle³⁸².

2.1 Distribution des époques et organisation du matériel

2.1.1 Entre deux systèmes : l'impact de la rupture de 1962

Les manuels d'histoire en circulation au niveau de l'enseignement obligatoire, à la veille du lancement des travaux de la *skolberedning*³⁸³, reflètent le climat d'instabilité et d'attente dans

³⁸¹ Les variations inhérentes au contenu des programmes sont résumées dans l'annexe v (« Limites chronologiques du programme d'histoire »).

³⁸² Les ouvrages ont été choisis en fonction de leur diffusion présumée (selon des critères tels que le nombre de rééditions ou la prolificité de l'auteur). Mes tentatives d'obtenir des données objectives sur les tirages des manuels par les sociétés ou organisations du secteur n'ont pas été couronnées de succès. Le spécialiste de manuels d'histoire N. Ammert confirme dans un ouvrage récent (*op. cit.*, pp. 74-75) que ces données ne sont pas divulguées par les maisons d'édition.

³⁸³ Cf. *supra*, section II.1.3.

lequel ils voient le jour : des rééditions d'ouvrages datant de plusieurs années, encore conçus pour les différentes sections de la *realskola*, coexistent avec d'autres qui s'adressent à l'école « intégrée » en voie d'expérimentation. La production des années 1955-1962 se place ainsi au tournant de deux systèmes, mais aussi (ce qui la rend précieuse) de deux conceptions antagonistes de la mission de la matière, dont le différent statut de l'histoire *nationale* dans l'économie du cours n'est que l'expression la plus voyante. Les legs de l'ancienne trame mémorielle se mêlent, dans ces ouvrages, aux suggestions thématiques qui s'expriment dans les fréquentes révisions des recommandations pédagogiques, examinées dans les sections II.1.3.1 et II.1.3.2.

Un exemple représentatif de cette phase de transition est *Historien och samhället*³⁸⁴ (« L'histoire et la société »), un manuel en trois tomes pour la *realskola* conçu pour l'enseignement en parallèle de l'histoire et de la *samhällslära* et édité pour la première fois en 1950. Le troisième volume est entièrement consacré à cette dernière discipline; les auteurs recommandent de s'y reporter également en complément du cours général d'histoire. Dans la préface à l'édition de 1956, une référence aux modifications introduites par rapport aux éditions précédentes situe d'emblée l'ouvrage dans le contexte des débats sur la modernisation du canon officiel³⁸⁵. De telles attestations de loyauté par rapport aux prescriptions officielles sont très fréquentes dans les sources consultées; plus généralement, on y remarque un soin extrême pour calquer fidèlement le découpage fixé par les programmes, en ce qui concerne par exemple l'équilibre entre les époques abordées, mais aussi l'intégration ou l'abandon de certains sujets, ou l'intitulé des rubriques. Je vais donc négliger de relever ces déterminants « prévisibles » ou automatiques du changement, pour me concentrer sur les tendances d'évolution spécifiques aux manuels considérés. Les deux premiers volumes de *Historien och samhället*³⁸⁶ abordent l'histoire suédoise et l'histoire générale, en procédant en progression chronologique de l'Égypte Ancienne à la Suède après la Seconde Guerre mondiale. Le premier volume couvre la progression jusqu'au milieu du xvii^e siècle, le deuxième la partie restante. Le découpage en chapitres des deux tomes est un

³⁸⁴ W. Tham, 1950-1960 (cinq rééditions).

³⁸⁵ « Eu égard aux nouveaux programmes pour l'enseignement de l'histoire, le matériel relatif au xvii^e et au xviii^e siècles a été partiellement amputé au profit des siècles les plus récents; la rédaction a tout spécialement tenu compte de l'exigence d'offrir une présentation complète de l'histoire moderne » (*Med hänsyn till nu gällande kursplaner i historia har stoffet från 1600- och 1700-talen något beskurits till förmån för de senaste århundradena; redaktionen har särskilt strävat efter att ge en fyllig framställning av den moderna tidens historia. Historien och samhället*, vol. 2, avant-propos).

³⁸⁶ Qui compte au total, 458 pages.

témoignage fidèle de la vocation encyclopédique de la *realskola* :

1 ^{er} VOLUME	2 ^e VOLUME
<p>ANTIQUITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les peuples de la Méditerranée orientale</i> • <i>Les Grecs</i> • <i>L'Italie et sa population</i> <p>MOYEN ÂGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'invasion des barbares et les croisades</i> • <i>Le bas Moyen Âge</i> <p>TEMPS MODERNES jusqu'aux environs de 1660</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'époque de la Réforme</i> • <i>L'époque de la Guerre de Trente Ans</i> 	<p>L'ÂGE DE L'ABSOLUTISME ET DU MERCANTILISME</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les états (stånden) et le pouvoir</i> • <i>L'époque de la suprématie française</i> • <i>1700 : l'époque de la pensée utile (nyttan)</i> <p>L'ÂGE DES RÉVOLUTIONS ET DES MOUVEMENTS D'INDÉPENDANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La Révolution américaine</i> • <i>La Révolution française</i> • <i>La révolution industrielle</i> • <i>Mouvements libéraux et nationaux</i> <p>L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La grande industrie transforme le monde</i> • <i>La Première Guerre mondiale</i> • <i>D'une guerre à une autre</i> • <i>La Seconde Guerre mondiale et son épilogue</i>³⁸⁷

Une telle disposition appelle deux remarques : l'exposé de l'histoire nationale est construit de façon à faire ressortir des moments clés, qui se présentent comme les jalons évidents d'un parcours commun. Ce récit est inséré à son tour dans un exposé de l'histoire mondiale conforme à une tradition continentale, mais qui se caractérise par son insistance sur les événements de l'histoire européenne *contemporains* à l'émergence de la Suède en tant que puissance militaire et politique³⁸⁸. Il s'agit donc d'un programme d'histoire universelle, modulé d'après une hiérarchie de priorités assumée. La didactique de l'histoire des années 1950 recherche sciemment l'identification de l'élève dans les étapes fondatrices du passé collectif (qui se confond avec la trajectoire de l'État-nation), tout en l'inscrivant dans une perspective plus large. Le découpage chronologique reflète des hauts lieux conventionnels, préalables à la mise en forme du matériel d'étude de la part des auteurs. Au-delà des recommandations des programmes, le récit se dilate, en s'ouvrant à une vision rapprochée et

³⁸⁷ *ANTIKEN – Folken kring östra Medelhavet – Grekerna – Italien och dess folk MEDELTIDEN – Folkvandringar och korståg – Senmedeltiden NYA TIDEN till c:a 1660 – Reformationstiden – Trettioåriga krigets tid ENVÄLDETS OCH MERKANTILISMENS TID – Stånd och styrelse – Den franska övermaktens tid – 1700-talet – nyttans tidevarv – REVOLUTIONERNAS OCH FRIHETS RÖRELSESNAS TID – Den amerikanska revolutionen – Den franska revolutionen – Den industriella revolutionen – Liberala och nationella frihetsrörelser DEN MODERNA TIDEN – Storindustrin förändrar världen – Första världskriget – Från krig till krig – Andra världskriget och dess efterspel. Historien och samhället, vol. 1 et 2, Table des matières.*

³⁸⁸ La division en chapitres ne rend pas compte de l'équilibre quantitatif entre les différentes sections de l'ouvrage, qui penche nettement vers l'époque moderne. L'époque moderne et contemporaine occupe 73,5 % du contenu de l'ouvrage, le restant se partageant entre l'Antiquité et le Moyen Âge. Cf. *infra*, annexe IV (« Heures hebdomadaires assignées à l'enseignement de l'histoire »).

empathique des événements, à partir de priorités sous-jacentes, qui exaltent l'importance de certains tournants politico-culturels³⁸⁹.

Un rapprochement quantitatif entre les sections laisse apparaître de manière évidente les époques qui retiennent le plus l'attention des auteurs. L'histoire de la Suède à l'époque moderne occupe une partie considérable du volume : le chapitre « L'époque de la Réforme » compte à lui seul 54 pages, consacrées pour la plupart à l'épopée de Gustav Vasa et à l'unification du royaume au ^{xvi}^e siècle, abordée avec une profusion de détails. Le mythe fondateur de la nation – la rencontre entre le dessein unificateur d'une dynastie et l'affirmation du luthéranisme – représente le temps fort du récit; il se prolonge, sans solution de continuité, dans la description de l'époque désignée conventionnellement comme l'Âge de la grandeur³⁹⁰. Le chapitre consacré à la Guerre de Trente Ans (26 pp.) traite principalement des épisodes politiques et stratégiques ayant eu des influences sur la Suède, et suit les développements de la politique étrangère suédoise jusqu'à 1660. Dans leurs ouvertures vers l'histoire internationale, les auteurs ont manifestement tenté d'intégrer les hauts lieux d'un roman national dans le mode de récit et les catégories propres à l'historiographie académique. Le canon établi d'histoire suédoise (incarné par des manuels tels que celui de Grimberg³⁹¹), fait donc surface dans le contexte d'une histoire universelle, avec un mélange de sensibilité nationale et d'*objectivité* – traditionnellement vantées comme une qualité de l'approche de l'histoire dans l'école suédoise³⁹². Dans le second volume, la place des événements internationaux apparaît plus importante et la prédominance de l'histoire politique y est moins nette. Beaucoup de sections sont organisées par catégories culturelles et sociales; l'émergence de l'Europe moderne y est représentée par ses expressions intellectuelles et artistiques³⁹³, ainsi qu'à travers ses conséquences économiques et politiques³⁹⁴. Prise globalement, l'histoire de

³⁸⁹ 45 % de l'exposé du premier volume, par exemple, est consacré à la seule période allant de la Réforme à 1660. Des sections entières sont organisées autour de la vie de personnages illustres et du rôle qu'ils ont joué dans les événements politiques du pays (« Le royaume de Charles IX », « Gustave-Adolphe accède au trône de Suède », « Une reine savante »... *Karl IX styr Sverige; Gustav Adolf blir Sveriges regent; En lärldrottning. Historien och samhället, op. cit.*, vol. 1). L'histoire européenne est essentiellement envisagée à travers les vicissitudes des royaumes d'Espagne, de France et d'Angleterre.

³⁹⁰ *Stormaktstid* – une expression que les manuels de cette période utilisent encore dans un sens descriptif.

³⁹¹ Cf. *supra*, p. 188.

³⁹² *Ibid.*

³⁹³ « Dans le jardin baroque », « Jean-Jacques Rousseau », « Un théâtre nouveau et de nouveaux poètes »... (*I barockträdgården; Jean-Jacques Rousseau; Ny teater och nya skalder. Historien och samhället*, vol. 2).

³⁹⁴ « La Prusse devient une grande puissance », « La Compagnie des Indes », « Le mouvement de libération des paysans au Danemark et les grandes réformes » (*Preussen blir en stormakt, Ostindiska kompaniet; Bondefrigö-*

1660 à 1870 occupe les 3/5 du volume; la suite du texte débute sur le déclenchement des conflits sociaux et politiques de la fin du XIX^e siècle, et s'achève sur l'ordre international après la Seconde Guerre mondiale.

La prédominance de l'histoire postérieure à la Réforme est un élément commun à tous les autres manuels de cette époque. Elle correspond au découpage du cours prévu par les programmes. Il est intéressant de rentrer à l'intérieur de cette répartition, pour cerner de manière objective l'importance accordée aux différents segments de l'histoire moderne et contemporaine. J'ai retenu la répartition suivante, que j'applique tout d'abord au manuel de Tham :

<i>JUSQU'À LA RÉVOLUTION FRANÇAISE</i>	53,8 %
<i>DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE</i>	
<i>À LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE COMPRISE</i>	31,7%
<i>ÉPOQUE CONTEMPORAINE (XX^e SIÈCLE)</i>	14,5 %

Ce calcul fait ressortir le rôle prépondérant que les événements du XVII^e et du XVIII^e siècle se taillent dans la présentation. L'accession au trône des Vasa est posée comme un commencement absolu, qui pave la voie au rayonnement militaire de la Suède sur le continent européen. Sur cette toile de fond, l'étude de la dynamique de modernisation économique et politique liée au développement de l'industrie a pris une importance considérable, alors que l'histoire du XX^e siècle reste encore reléguée à un aperçu succinct. Le choix de focaliser l'exposé sur l'histoire suédoise de l'Âge « de la grandeur » et un ensemble de repères d'histoire européenne qui offrent à la marche glorieuse de l'impérialisme suédois sa toile de fond, est commun aux manuels de la même époque. Néanmoins, certains d'entre eux renvoient à des options plus novatrices dans le partage interne à l'histoire moderne. Dans *Världen och vi* (« Le monde et nous »)³⁹⁵, manuel en un seul tome de 335 pages, modernisé en 1958 par rapport à de précédentes éditions³⁹⁶, le pivot de l'exposition se situe plutôt vers le

relsen i Danmark och de stora reformerna. Ibid.)

³⁹⁵ L. Dannert et W. Lendin, *Världen och vi*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1958.

³⁹⁶ La préface à *Världen och vi* annonce que le texte avait été adapté en fonction des nouveaux *kursplaner* de 1957 : « Le principal changement, c'est que l'histoire scandinave a été intégrée à l'histoire générale et synchronisée avec celle-ci. En outre, le matériel d'histoire générale a été fortement concentré » (*Den största förändringen är att Nordens historia nu medtagits och synkroniserats med den allmänna historien. Vidare har det allmänhistoriska stoffet kraftigt reducerats. Ibid., Förord*).

début du ^{xix}^e siècle³⁹⁷. Le décalage tient à un choix de priorités différent entre les sujets : le récit de la genèse politique de la Suède moderne et contemporaine a été sensiblement écourté. Le regroupement du matériel obéit, lui aussi, à une logique différente, régie par des modèles d'interprétation globalisants. Le mode de présentation par grandes étapes de la transformation des sociétés, consacré par le *Lgr* 62³⁹⁸, est déjà intégré dans les choix des auteurs. Plutôt qu'isoler des phases temporelles à l'intérieur d'une scansion d'événements figée, la désignation des chapitres suggère une conceptualisation plus ambitieuse, qui insiste sur des tournants de la culture politique : c'est le cas de la section intitulée « L'ancienne société face à une époque nouvelle » (consacrée à l'Europe à la veille de la Révolution française), ou « Quelle organisation pour une société ? »³⁹⁹ (sur les doctrines politiques du ^{xix}^e siècle). L'unification nationale sous Gustav Vasa est à présent réduite à deux pages, en marge du chapitre « L'Europe à l'époque des guerres de religion »⁴⁰⁰, tandis que *Historien och samhället* lui réservait une série de récits spécifiques, différenciés par des rubriques⁴⁰¹. L'effort de synthèse ne se limite pas aux mythes patriotiques. L'histoire politique et militaire de l'Europe à l'âge moderne est, elle aussi, radicalement raccourcie : seule la France de Louis ^{xiv} reçoit encore deux paragraphes, un seul étant réservé à la Révolution anglaise, et quelques pages à la Russie et à la Prusse au ^{xviii}^e siècle. En revanche, l'histoire des pays extra-européens fait son apparition dans le récit⁴⁰² et, comme on l'a déjà remarqué, certaines sections du livre sont dédiées à des tours d'horizon socioculturels, où la scansion chronologique passe au second plan. Une place considérablement plus importante, ainsi qu'une narration plus détaillée, revient au ^{xx}^e siècle : un exposé de 22 pages sur « Notre

³⁹⁷ Cf. *infra*, annexe vi. Encore une fois, les auteurs assument l'effort de rencontrer la demande officielle d'atténuer la surabondance de détails relatifs au récit des gloires nationales. Un tel nettoyage – précisent-ils – n'a pas été poussé jusqu'à dénaturer le contenu originel du livre. Toutefois, la persistance de sections plus riches en détails a été contrebalancée par la généralisation du critère *généalogique* déploré par les historiens professionnels qui avaient pris part au débat sur l'évolution de la discipline. L'exposé – annoncent les auteurs – se concentre désormais autour des circonstances décisives (*väsentligheter*). « En règle générale, seuls les personnages et les événements qui ont eu une importance significative pour le développement historique » (*Av personer och händelser har som regel endast sådana medtagits, som haft en väsentlig betydelse för den historiska utvecklingen. Ibid.*)

³⁹⁸ Cf. *supra*, section 1.4.1.

³⁹⁹ *Det gamla samhället inför en ny tid; Hur skall samhället vara inrättat? Världen och vi, op. cit.*

⁴⁰⁰ *Europa under religionsstridernas tid. Ibid.*

⁴⁰¹ « Gustav Vasa et son aventure en Dalécarlie », « Gustav Vasa écrase l'Union de Kalmar », « Gustav Vasa veut régner seul »... (*Gustav Vasa och hans äventyr i Dalarna; Gustav Vasa krossar Kalmarunionen; Gustav Vasa vill härska ensam*). *Historien och samhället*, vol. 1.

⁴⁰² A travers des rubriques telles que « Un nouveau monde s'affirme », « Dans de nouvelles parties du monde » (*En ny värld växer fram; I främmande världsdelar. Världen och vi, op. cit.*)

propre époque », qui suit les 36 pages de « Le monde s’embrase » et « La Scandinavie à l’ombre de la Seconde Guerre mondiale »⁴⁰³.

Présenté comme un critère général, l’effort de synthèse et d’alignement sur les prescriptions officielles a touché le récit épique de l’héritage national de manière prépondérante. C’est ce que l’on remarque en se tournant vers d’autres manuels de la même période, déjà destinés aux classes expérimentales de l’école « intégrée » de neuf ans. Leur organisation chronologique est plus sélective que par le passé, car le programme du *högstadiet* est censé être la continuation de celui développé dans les classes précédentes de la *grundskola*⁴⁰⁴. Pour la première fois, les manuels destinés à des adolescents ne comportent plus un aperçu complet de l’histoire universelle, même si la dernière année prévoit, selon le schéma que le *Lgr 62* va codifier, un retour rétrospectif sur l’évolution du monde entre l’an 1000 et le xviii^e siècle.

*Historia*⁴⁰⁵, est une nouvelle édition du texte à peine examiné, réadaptée pour le *högstadiet* de l’école intégrée. Le manuel comprend deux volumes, le premier étant destiné à la 7^e et 8^e classe, le deuxième à la 9^e. L’exposé s’ouvre sur le début du xviii^e siècle et s’étend jusqu’à l’époque contemporaine (1^{er} volume), tandis que le second volume s’attache à la présentation de l’Antiquité, du Moyen Âge et au tour d’horizon récapitulatif que nous avons mentionné. Présenté en un volume unique, *Svensk och allmän historia*⁴⁰⁶ obéit à la même disposition. La correspondance de ces deux manuels au découpage prescrit par les programmes s’étend à un autre aspect : une partie considérable de l’exposé est regroupé par approfondissements diachroniques (*längdsnitt*) de quelques problématiques saillantes, une nouveauté introduite dans la phase d’élaboration du premier *läroplan* et destinée à un succès durable. L’importance significative que cette section non chronologique se taille déjà par rapport au corps de l’exposé, ressort des tableaux reproduits en annexe⁴⁰⁷. Comme le comptage que j’ai réalisé le montre, les xviii^e, xix^e et xx^e siècles reçoivent désormais, au niveau de l’équilibre général entre les époques, une place à peine inférieure à celle qui revenait, dans les manuels des années

⁴⁰³ *Vår egen tid; Världen i brand; Norden i storkrigens skugga. Ibid.* Ces derniers arguments étaient épuisés en 14 pages par *Historien och Samhället* (« La Seconde Guerre mondiale et son épilogue », *Andra världskriget och dess efterspel*).

⁴⁰⁴ Cf. *supra*, section 1.4.1.

⁴⁰⁵ L. Dannert et W. Lendin, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1960-1961 (512 pages).

⁴⁰⁶ « Histoire suédoise et générale », Hagnell-Olander, Stockholm, Skolförlaget Gävle, 1958 (355 pages).

⁴⁰⁷ La proportion de l’exposé réservé aux *längdsnitt* se situe dans les deux ouvrages examinés entre 10 et 25 % du total. Cf. *infra*, annexe iv.

précédentes, à l'ensemble de l'histoire moderne et contemporaine. Le nouveau partage installé au cœur du cours les aires thématiques que les programmes de la future école unifiée privilégient : en particulier, la Révolution française, la pensée politique et les idéologies dominantes du ^{xix}^e siècle en Europe occidentale, la révolution industrielle et l'époque contemporaine. À l'intérieur de cet angle de vision, les sujets retenus pour les *längdsnitt* offrent un intéressant aperçu des sujets qui sont censés exiger un examen plus fouillé : ceux-ci sont abordés, comme évoqué, en les soustrayant à la progression chronologique linéaire que la partie restante du texte continue de respecter⁴⁰⁸. La section organisée par *längdsnitt* est rarement l'occasion de la mise au point d'une phase historique circonscrite dans le temps : parmi les possibilités offertes par les programmes, la solution consiste, le plus souvent, à remonter à la genèse d'un problème, dont la « pertinence » ne demande pas à être prouvée⁴⁰⁹. La plupart des *längdsnitt* de *Historia* procèdent de l'Antiquité jusqu'à nos jours, en marquant une évolution linéaire vers une situation familière⁴¹⁰. Dans ce sens, les *längdsnitt* renvoient à un retrait de la description des particularités des époques les plus éloignées dans l'exposé et à une évidente actualisation rhétorique et conceptuelle : tendance également perceptible, de façon plus nuancée, dans *Svensk och allmän historia*⁴¹¹, et qui par ailleurs reflète, souvent à la lettre, les suggestions de la section « recommandations » (*anvisningar*) des programmes élaborés pour l'école unifiée expérimentale⁴¹².

*Genom tiderna*⁴¹³ est un manuel en trois volumes, expressément conçu à partir des

⁴⁰⁸ Les approfondissements proposés par *Svensk och allmän historia* gravitent pour la plupart autour de l'histoire nationale (« La Suède et la Russie », « L'idée d'union scandinave à travers les temps » *Sverige och Ryssland; Den nordiska unionstanken genom tiderna. Svensk och allmän historia, op. cit.*), ou autour de thèmes très généraux (« L'héritage de l'Antiquité », « Courants économiques et politiques des époques les plus récentes » *Arvet från Antiken; Ekonomiska och politiska strömningar i nyare tid. Ibid. Cf. infra*, annexe vii). Les *längdsnitt* de *Historia* s'orientent en revanche vers la contemporanéité et la description du progrès technique et politique (« Comment l'image du monde a changé », « Du fût de chêne au transatlantique », « De la caverne au gratte-ciel : les conditions de logement en Suède pendant 1500 ans ». *Hur världsbilden förändrats; Från ekstock till atlantjätte; Från eldhuset till skyskrapan. Svenskt bostadsskick under 1500 år. Historia*, vol. 2).

⁴⁰⁹ « Les États-Unis – de terre de pionniers à puissance mondiale » (*USA – från nybyggerland till världsmakt; Ibid.*, vol. 1).

⁴¹⁰ « La société des états, des classes et de l'organisation », « L'agriculteur dans l'histoire suédoise », qui débute avec « Les premiers paysans » et s'achève avec « D'un pays agricole à un pays industriel » (*Ståndssamhälle, klassamhälle, organisationssamhälle; Bonden i Sveriges historia; De första bönderna; Från bondeland till industriland. Ibid.*)

⁴¹¹ « De la Pax Romana aux Nations Unies », « La technique à travers les temps »... (*Från Pax Romana till Förenta nationerna; Tekniken genom tiderna. Svensk och allmän historia, op. cit.*)

⁴¹² Cf. *Tidplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola*, Stockholm, Nordstedt, 1955, p. 57.

⁴¹³ « A travers les époques », A. Kahnberg *et al.*, Lund, Gleerup, éditions de 1961-1962 et 1963-1965.

programmes de la *grundskola*. Comme la plupart des ouvrages postérieurs, ce titre identifie une collection qui couvre, avec différents volumes, toutes les classes de l'enseignement obligatoire. Les manuels édités après 1962 sont contraints de répondre à des problèmes communs, qui se reflètent déjà, en partie, dans les ouvrages destinés à la version expérimentale de l'école unifiée : d'une part, la réduction du temps général à disposition⁴¹⁴ et d'autre part, la réorganisation du cours d'histoire du cycle final de l'enseignement obligatoire en deux segments, destitués d'unité chronologique ou narrative. La question principale, à partir de laquelle j'ai abordé cette production, est ce qu'elle préserve du corpus déjà établi, et selon quels critères. La présentation du cours d'histoire « suédoise et générale », de 1700 à nos jours, occupe le 1^{er} volume de *Genom tiderna*. L'exposé est précédé par une courte rétrospective de l'histoire suédoise « de l'an 1000 aux environs de 1720 », ce qui permet de relier l'héritage national au programme qui, depuis la création d'une *grundskola*, fixe autour de 1700 le point de départ du cours du *högstadiet*. L'organisation du segment chronologique qui occupe l'essentiel du récit, et qui s'étend de l'avènement des Lumières en Suède à la naissance de l'État-providence, présente des nouveautés évidentes par rapport à la production immédiatement précédente : le récit de l'histoire politique et diplomatique du xviii^e siècle a été limité à des coups de projecteur sur quelques étapes marquantes de la modernisation des institutions nationales : « L'ère de la liberté » en Suède, abordée en 10 pages, et un chapitre de la même taille sur l'époque de Gustave III. L'exposé devient plus détaillé et systématique à partir de l'évocation des campagnes napoléoniennes ainsi que des événements politiques suédois après 1800; des sections sont consacrées à l'approfondissement de l'histoire de la culture et des mouvements artistiques des époques considérées. Comme dans les deux textes examinés précédemment, un chapitre *ad hoc* est dédié aux continents extra-européens; un autre, d'une vingtaine de pages, aborde l'« Époque du grand bouleversement de la société suédoise »⁴¹⁵, à savoir l'essor de l'industrie et l'évolution sociopolitique à partir de la fin du xix^e siècle. De manière de plus en plus transparente, ce thème représente l'aboutissement logique du récit du développement productif et social, sur lequel les nouveaux programmes mettent un accent particulier. Dans le troisième volume, une portion congrue (65 pages) est réservée aux anciennes civilisations grecque et romaine. L'ample section réservée aux *längdsnitt* (19 % du total de l'exposé) couvre des thèmes d'intérêt général, sans un focus

⁴¹⁴ Cf. *infra*, annexe iv.

⁴¹⁵ *Det svenska samhällets stora omdaningstid efter 1870. Genom tiderna, op. cit.*, vol. 2.

chronologique et caractérisés par une prédominance de la perspective évolutionniste⁴¹⁶. L'économie générale de l'ouvrage peut être reconstituée à partir de l'annexe IV.

De manière générale, les manuels pour l'école obligatoire édités vers le début des années 1960 témoignent de transformations considérables. En l'espace de quelques années, le pivot du récit s'est déplacé nettement de l'histoire nationale de l'époque de la Grandeur vers l'histoire politique générale du XVIII^e et du XIX^e siècle. L'attention accordée à l'alternance des rois et des gouvernants, aux campagnes militaires et à l'activité de la diplomatie nationale s'est considérablement atténuée. L'histoire politique de l'époque moderne se concentre désormais autour de tournants décisifs, examinés en fonction de leur impact transnational⁴¹⁷, et ne fait plus l'objet d'une narration prétendant à la reconstitution évocatrice, *personnalisée*, d'une époque ou d'un personnage. Ce destin intéresse également les mythes fondateurs de l'identité nationale – tels que l'exploit de Gustav Vasa et l'affirmation d'une dynastie nationale : à ce niveau également, l'attention au détail romanesque et coloré fait place à un récit plus essentiel et distancié. Ce qui apparaît le plus remarquable, c'est qu'à mesure de son intégration dans le cours de l'histoire générale et de l'amputation de ses détours épiques anecdotiques, le récit d'histoire nationale voit la précision et la taille de l'exposé se réduire drastiquement, comme si son contenu avait perdu objectivement une grande partie de son intérêt. Bien que présente sous la forme de synthèse finale, la référence à l'histoire médiévale, en Suède et en Europe, a été soit limitée à de brèves allusions, soit tout à fait écartée des manuels⁴¹⁸. Les auteurs s'orientent ainsi vers un plus grand schématisme des sections, focalisés de préférence autour de phases historiques ou d'aires géographiques toutes entières, plutôt que de contextes isolés, tels qu'une crise politique ou un conflit militaire. La transformation du contenu renvoie à la fois à une démarche de problématisation et de réduction au connu : une reconstitution vivace des époques, scandée par une alternance serrée d'événements et de crises, signalés par des rubriques courtes visant des événements singuliers, cède la place à une organisation du matériel plus réfléchie, fondée sur des cadres d'ensemble synthétiques, où les références à des personnalités historiques et la caractérisation

⁴¹⁶ « Pouvoir des rois, des seigneurs et du peuple dans l'histoire suédoise »; « L'Europe et le commerce mondial »; « La transmission des nouvelles à travers les temps » (*Kungamakt, herremakt och folkmakt i Sveriges historia; Europa och världshandeln; Nyhetsförmedlingen genom tiderna. Genom tiderna*, vol. 3).

⁴¹⁷ La Révolution française ou la révolution industrielle, dans le cas de *Historia i grundskolan*, *op. cit.*; le progrès technologique et l'avènement de la démocratie parlementaire (« La lutte pour le pain » et « Comment la société doit-elle s'organiser ? » *Kampen för brödet; Hur skall samhället vara ordnat?*), dans L. Dannert et W. Lendin, *Historia för grundskolans högstadium*, 1964-1965.

⁴¹⁸ Cf. *infra*, annexe VI.

colorée des époques s'effacent. À commencer par la rubrique qui l'annonce (« Dieu le veut ! Dieu le veut ! »), la représentation des croisades dans *Historien och samhället* se caractérise par un effort de dramatisation et par une plongée dans le monde imaginaire de l'époque⁴¹⁹. Au niveau de l'iconographie, une description du Saint-Sépulcre côtoie des photos de cathédrales gothiques, de châteaux et d'armures. Cette approche peut être comparée avec la succession objective des rubriques dans *Historia i grundskolan*, un ouvrage sorti en 1966 : « de nouvelles frontières », « les nouveaux seigneurs de l'Europe », « des transformations au sein de la population »⁴²⁰... En contrepartie, la présentation de la genèse de la société occidentale contemporaine, et en particulier de l'histoire du XIX^e siècle, devient plus précise et détaillée. Les tournants fondamentaux du devenir historique sont identifiés selon de nouveaux critères, qui recherchent dans le développement historique la matrice des concepts clés de la modernité, de la participation démocratique aux droits individuels, à la justice sociale. Dans tous les manuels de cette période, selon les indications des programmes, une place plus ample a été faite à des analyses ponctuelles du développement des sciences et des techniques, de l'économie ou des arts. L'histoire des pays extra-européens a vu son poids relatif s'accroître très rapidement, et l'histoire immédiatement contemporaine s'assure progressivement une place stable.

Tous les manuels examinés épousent le principe des *längdsnitt*. Ces aperçus rétrospectifs offrent l'occasion de revenir sur certains éléments du programme avec une exhaustivité impossible à maintenir sur l'ensemble du récit, du fait de la réduction du temps à disposition; leur impact sur l'orientation du récit semble toutefois marqué par une certaine ambivalence. Au niveau du choix des sujets, deux interprétations discordantes se rencontrent : parfois, le *längdsnitt* est utilisé pour remonter aux origines d'un phénomène culturel ou sociétal immédiatement présent à l'imaginaire de l'élève, alors que dans d'autres circonstances ces sections mettent en scène un segment de l'évolution historique défini dans des termes plus abstraits. En outre, ils peuvent offrir l'occasion d'approfondir des sujets que les programmes ne permettraient pas de développer de façon adéquate, et plus rarement (comme dans *Genom tiderna*) de « récupérer » des thèmes d'histoire nationale évacués du cours officiel. Les *längdsnitt* se prêtent finalement, au cours de cette phase, tantôt à servir l'approfondissement intellectuel d'un sujet, tantôt à souligner davantage les nœuds idéologiques du programme.

⁴¹⁹ *Gud vill det! Gud vill det! Historien och samhället*, vol. 1, pp 90-97.

⁴²⁰ *Nya gränser; Europas nya herrar; folk i förändring. Historia i grundskolan* (L. Hildingson et L. Husén, 1966-1967), vol. 2, pp 152-154.

Dans tous les cas, ils concourent à amputer le cours principal d'une partie considérable de son étendue, et renforcent ainsi la tendance à la schématisation et à la fragmentation déjà en cours.

À partir du début des années 1960, il devient problématique de déterminer le pourcentage de la présentation réservée aux différentes époques, puisqu'une proportion croissante de thèmes vient d'être isolée du développement chronologique, pour être abordée à part⁴²¹. Même dans la partie structurée chronologiquement, des synthèses explicatives contribuent de plus en plus souvent à rompre la progression du récit : les chapitres consacrés à Rome et la Grèce antiques, par exemple, s'achèvent – dans la plupart des textes examinés – par un paragraphe sur l'« héritage de l'Antiquité » résumant ses principaux legs à la civilisation moderne : « l'héritage culturel », « les libertés en héritage », « l'héritage du droit et le concept de paix »⁴²²... L'objet de ces sections rend difficile de les situer dans le contexte du déplacement du centre de gravité de la discipline vers le présent. Si formellement elles embrassent un arc chronologique étendu, l'utilisation rétrospective de catégories actuelles (telles que « la protection sociale dans l'histoire ») et l'orientation logique du raisonnement tendent manifestement à les intégrer à une réflexion sur la société moderne (cf. **illustrations n° 7-8**, pp. 328-329). L'addition d'un critère « non chronologique » aux tables comparatives reproduites en annexe permet de visualiser l'essor de la portion de l'exposé libérée de toute référence à une époque historique particulière. Le comptage se ressent certes d'une part de subjectivité, d'autant plus nette lorsque le déplacement vers une approche non chronologique tient davantage au mode de présentation utilisé qu'au montage des sections⁴²³. En résumé, tous les éléments du texte dans lesquels l'ancrage chronologique apparaît indéterminé, ou dans lesquels sont comprises des informations fragmentées se rapportant à un arc temporel de

⁴²¹ Dans *Historia* (L. Dannert et W. Lendin) par exemple, les *längdsnitt* englobent des pans entiers d'histoire nationale et générale qui avaient disparu de la partie narrative du texte (les pays scandinaves à l'époque moderne, le colonialisme...)

⁴²² *Arvet från Antiken. Bildningsarvet [...] Frihetsarvet [...] Rättsarvet och fredstanken. Historia* (1960-1961, op. cit., vol. 2, pp. 85-89). Cf. *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, édition de 1966-1967, volume consacré à la 9^e classe, avec un chapitre portant le même titre et structuré de façon analogue).

⁴²³ Pour éclairer le lecteur sur le critère appliqué, j'ai ordonné systématiquement sous la même rubrique les parties du récit où au moins une page entière s'arrête sur une fraction temporelle de la classification que j'ai retenue (Moyen Âge, Âge moderne jusqu'à..., etc.) – sauf si le titre ou l'organisation du chapitre suggèrent explicitement une lecture trans-épocale (tel est le cas des sections « la technique à travers les temps », ou « l'habitation en Suède »). Le calcul a également pris en compte la présence de bornes chronologiques dans l'organisation de l'exposé – afin de déterminer si ce dernier entretient ou non la représentation d'une continuité atemporelle : l'Afrique « antique », « la Russie des tsars », l'« ancienne société » paysanne...

plusieurs siècles⁴²⁴, ont été assignés à une catégorie à part. On remarquera l'essor évident que la proportion de cette section « atemporelle » connaît, entre le début et la fin de la décennie.

2.1.2 *Le cas du secondaire : ténacité des partages et des conventions narratives*

La rupture qui intervient entre la deuxième moitié des années 1950 et le début des années 1960 au niveau du canon de l'histoire scolaire trouve un écho évident dans l'évolution des textes destinés au *gymnasium*. Néanmoins, la tradition singulière à laquelle cet échelon de l'enseignement se rattache, avec ses connotations sélectives et une différenciation persistante des filières, ne permet pas d'assimiler sa trajectoire avec celle de l'enseignement obligatoire. Examiner l'évolution dans ses points de convergence et ses différences présente peut-être des points d'intérêt supplémentaires aux fins de cette investigation.

L'ambition de condenser la didactique de l'histoire dans un seul récit ne se concrétise, au *gymnasium*, qu'à la veille des grandes transformations du début des années 60. Déjà tombé en désuétude au niveau de l'enseignement obligatoire, l'usage de textes distincts d'histoire suédoise et d'« histoire générale » se poursuit, à ce niveau de la scolarité, jusqu'au milieu des années 50. Au cours de cette décennie, les manuels sont pour l'essentiel l'œuvre d'universitaires et de spécialistes; ils résultent, dans la plupart des cas examinés, de la réélaboration de textes plus anciens et offrent donc un aperçu sur une tradition narrative bien ancrée. Un manuel largement répandu vers le milieu de la décennie est *Allmän historia*⁴²⁵. L'ouvrage s'étend sur 389 pages, embrassant l'histoire universelle, de l'Antiquité au temps présent. Il présuppose encore le recours combiné à un manuel d'histoire nationale : l'aperçu qu'il nous donne sur la disposition de l'objet concerne donc la portion du cours réservée à l'histoire universelle. Antiquité et Moyen Âge (respectivement, 69 et 59 pages), sont abordés en une suite de sections, subdivisées en de nombreux paragraphes, chacun prenant en compte l'évolution des grandes civilisations européennes, des épisodes marquants de l'histoire politique⁴²⁶ ou l'influence de grands acteurs politico-institutionnels⁴²⁷. L'exposé de l'époque

⁴²⁴ Comme dans le cas d'une liste de biographies de savants de différentes époques, de l'exposé des antécédents de la décolonisation d'un pays du tiers monde dont on n'offrirait que quelques informations isolées, etc.

⁴²⁵ « Histoire générale », M. Bäcklin *et al.*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1954.

⁴²⁶ « Les Arabes », « L'avènement de la Papauté », « Le royaume des Francs » (*Araberna; Påvedömets uppkomst; Det frankiska riket. Allmänna historien för gymnasiet.*)

⁴²⁷ « L'Eglise et l'État », « Les États nationaux et le renforcement du pouvoir royal »... (*Kyrka och stat; Nationalstater och stark furstemakt. Ibid.*)

moderne gravite autour des événements militaires et politiques du xvii^e et du xviii^e siècles en Europe : tout un chapitre est consacré au décor historique de la Guerre de Trente Ans⁴²⁸ alors qu'un autre, également nourri, aborde l'époque de Louis xiv (16 p.) L'évocation du xviii^e siècle se concentre sur l'évolution de la pensée philosophique et sur les développements politico-diplomatiques – avec des références parallèles au rôle des grandes puissances (France, Angleterre, Prusse et Russie), qui font l'objet de sections séparées. Les chapitres suivants sont consacrés à « La Révolution américaine », aux « Lumières », à « La révolution industrielle en Angleterre » et à « La Révolution française ». À ces exposés en parallèle du développement politique, culturel et social fait suite le chapitre intitulé « Changements pacifiques. 1815-1880 », structuré selon le schéma suivant :

L'INDUSTRIE EN PROGRESSION

LA SOCIÉTÉ SE TRANSFORME

LA SCIENCE

L'ART

*LES VISIONS POLITIQUES*⁴²⁹

Les chapitres suivants sont consacrés à l'essor de la bourgeoisie en Europe, à l'impérialisme et au colonialisme, à la crise de la démocratie entre les deux guerres, et finalement à « Un monde divisé »⁴³⁰, axé sur les équilibres internationaux dans l'après-guerre et sur le découpage du monde en aires d'influence. Bien que le programme du *gymnasium* comprenne encore un exposé de toute la ligne chronologique, les époques moderne et contemporaine réunissent 67 % du récit global : une proportion assez homogène à l'organisation du cours de la *realskola* durant la même époque⁴³¹.

Sveriges historia (1955) de l'historien Kumlien, né en 1903 et professeur à la *Högskola* de Stockholm depuis 1933, nous permet de compléter cet aperçu du canon historique en vigueur entre l'après-guerre et les réformes qui transposent dans l'organisation du *läroverk* les grands principes de la réforme de l'enseignement obligatoire. Le récit s'organise selon une ligne chronologique continue, reprise dans la désignation de chaque paragraphe (*de... à...*). L'histoire nationale, selon un choix que tous les manuels postérieurs vont valider, est abordée parallèlement à l'histoire scandinave; la division des époques se conforme aux clivages

⁴²⁸ « L'époque des grandes guerres de religion » (*De stora religionskrigens tid. Ibid.*), 30 pages.

⁴²⁹ *FREDLIGA FÖRÄNDRINGAR. 1815-1880 Industrin på frammarsch; Samhället förändras; vetenskap; konst; politiska åskådningar. Ibid.* Le chapitre compte au total vingt-quatre pages.

⁴³⁰ *En kluven värld. Ibid.*

⁴³¹ *Cf. supra*, par. 1.3.2.

propres aux civilisations nordiques. Le contenu est réparti en trois grandes sections : l'« Antiquité » (*fortiden*), se prolongeant jusqu'au milieu du XI^e siècle, le Moyen Âge (de 1050 jusqu'à 1523) et l'Époque moderne (*nya tiden*), qui s'ouvre donc avec la dissolution de l'Union de Kalmar et l'inauguration de la maison régnante suédoise par Gustav Vasa. Cette dernière section occupe de loin la portion la plus importante du volume. A l'intérieur, la présentation se répartit de manière uniforme entre les différentes phases de la chronologie⁴³² : sur 209 pages, soit plus de 75 % du total, le lecteur est confronté à un exposé détaillé de l'histoire politique suédoise, visant à l'exhaustivité. Si l'époque moderne et contemporaine se taille la part du lion, la répartition interne reproduit la focalisation nette autour de l'époque de la consolidation du pouvoir monarchique et de l'expansion militaire vers le continent qui caractérisait les ouvrages pour la *realskola*⁴³³. Le récent parti pris des programmes en faveur de l'histoire sociale et culturelle est largement satisfait dans ce manuel, qui multiplie les références à l'évolution des arts et des autres traits de civilisation dans les contextes historiques abordés, souvent accompagnées par des reproductions d'œuvres d'art et d'autres documents d'époque. Le récit est parsemé de détails biographiques sur ses protagonistes : il en résulte un récit personnalisés, où les acteurs individuels s'imposent sur les sujets collectifs. Dans ce cas également, le recours aux catégories de l'histoire sociale s'accroît dès que le texte approche la fin du XIX^e siècle : le récit s'étend alors sur le processus d'industrialisation, sur l'apparition des « mouvements populaires »⁴³⁴ et l'avènement de la démocratie, tout en mettant l'accent sur l'évolution politique proprement dite.

L'image que nous retirons des manuels de la seconde moitié des années 50 est représentative du corpus d'histoire « intellectualiste » contre laquelle les *utredningar* en activité à la fin de la décennie organisent l'offensive examinée dans la première partie de ce chapitre. Ce canon comporte un exposé par étapes du développement culturel en Europe, selon une répartition fidèle aux modules de l'historiographie académique de l'époque, tout en gardant un accent inavoué sur des phases historiques revêtues d'un statut identitaire dans la vulgate scolaire suédoise : une volonté de reconstitution chargée affectivement y joue plus généralement un

⁴³² Cf. *infra*, annexe VI.

⁴³³ 64,7 % de l'espace est notamment consacré à la période allant de 1523 (accession au trône de Gustav Vasa) au Congrès de Vienne, contre 14,9 % à l'époque allant de 1815 à 1870, et 20,4 % aux années 1870-1920.

⁴³⁴ *Folkrörelser*. Cf. *infra*, annexe I a), glossaire.

rôle significatif. L'histoire politique – donc une histoire du conflit et de la différence – offre au récit son fil conducteur. La fidélité à une tradition de sobriété et d'objectivité du propos n'empêche pas les auteurs d'afficher des jugements de valeur bien tranchés⁴³⁵. Parallèlement, l'histoire culturelle et artistique a consolidé sa présence : ces références, repris en marge du récit pour les phases chronologiques principales qui rythment l'exposé, tendent à les caractériser en insistant sur des aspects saisissants des mœurs et de la vie spirituelle.

Peut-on dégager les lignes directrices selon lesquelles ce modèle se réorganise, dans un lycée entraîné, à partir de 1963, vers un changement d'identité et de fonctions ? Tournons-nous d'abord vers les manuels édités au début des années 1960 – donc au lendemain du processus de révision critique que j'ai retracé aussi bien au niveau du débat public que de la discussion interne aux instances réformatrices. *Allmän och nordisk historia för gymnasiet*⁴³⁶ est un seul tome de plus de 500 pages, à l'écriture dense. Un aperçu superficiel ne suggère guère de changements significatifs au niveau de l'organisation générale de l'ouvrage, à l'exception de l'accentuation de certaines tendances déjà visibles au cours des années 1950. La périodisation autour de laquelle se dispose le récit en parallèle de l'histoire nationale et internationale, ainsi que le choix des illustrations qui l'accompagnent (documents d'époque, plans, œuvres d'art...), correspondent aux manuels déjà examinés. La narration est sèche et objective, entremêlée de précisions chronologiques, de détails et de références croisées, et rappelle le souci de précision d'un ouvrage universitaire. Le titrage des rubriques attestent une volonté de synthèse évidente :

L'ÉPOQUE DE L'ÉGLISE ET DE LA CHEVALERIE (1000-1360)
L'ÉPOQUE DE LA RENAISSANCE ET DES GRANDES DÉCOUVERTES (1360-1560)
L'ÉPOQUE DES GUERRES DE RELIGION (ENVIRON 1560 - 1660)
L'ÉPOQUE DE L'AFFIRMATION DE L'ABSOLUTISME (1660-1720)
L'ÉPOQUE DES LUMIÈRES ET DES GUERRES COLONIALES (1720 – 1789)⁴³⁷

Chacune des sections a donc été organisée autour d'un concept unique, alors que toute référence à un *Sonderweg* d'histoire de la patrie, déconnecté des événements internationaux, apparaît gommée.

⁴³⁵ Cf. le bilan de la révolution russe que trace *Allmän historia* (pp. 364-365).

⁴³⁶ « Histoire nordique et générale pour le *gymnasium* », P-E. Brolin *et al.*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1963

⁴³⁷ *KYRKANS OCH RIDDARVÄSENDETS TIDEVARV (1000-1360); RENÄSSANSENS OCH DE STORA UPPTÄCKTERNAS TID (1360-1560); RELIGIONSKRIGENS TIDEVARV (OMKR. 1560 – 1660); DET KUNGLIGA ENVÄLDETS GENOMBROTTSTID (1660-1720); UPPLYSNINGENS OCH KOLONIALKRIGENS TIDEVARV (1720 – 1789).*
Ibid.

2.1.3 *Fragmentation et modélisation dans la production pour la grundskola*

Les manuels destinés au *högstadiet* édités après l'entrée en vigueur du *Lgr 62* ne s'adressent qu'aux deux classes où l'enseignement de l'histoire a été prévu, à savoir la 8^e et la 9^e année (à l'exception des filières non théoriques, où elle n'est présente qu'en 8^e année). L'auteur de *Historia i grundskolan*⁴³⁸, sorti en 1966, a contribué aux collections de manuels d'orientation sociale les plus souvent rééditées au cours des années 70 et 80. L'ouvrage est structuré en deux volumes, couvrant chacun le programme d'une de ces deux années; la disposition du matériel marque un changement radical par rapport à toute la production conçue pour l'enseignement du même niveau dans l'ancienne *realskola*. Exactement la moitié de l'ouvrage est réservée à l'histoire contemporaine, du début du XIX^e siècle jusqu'aux années 1950. Le second tome devrait inclure la rétrospective générale de la dernière année de la *grundskola*; en effet, le texte est consacré à l'Antiquité et à une série de panoramas d'histoire mondiale. Si on le compare aux textes de huit ou dix ans auparavant, *Historia i grundskolan* donne la mesure de la métamorphose qui vient de se produire au niveau de la présentation de l'objet : le centre de gravité traditionnel du récit – l'essor de la Suède en tant que État-nation – a été absorbé dans une histoire universelle et séparé en deux troncs, assignés à deux cycles de formation différents; il ne se décline plus en une série d'articles détaillés, et ne ressort plus d'un développement continu de l'histoire de l'espace culturel scandinave⁴³⁹. À ce mouvement correspond, plus généralement, l'effritement de l'armature conceptuelle dans laquelle ce récit prenait forme : la place de l'histoire politique, diplomatique ou militaire a été reléguée à des résumés ou des listes d'événements en marge des chapitres principaux, les rubriques esquissent des arguments de caractère général, la progression chronologique est souvent entrecoupée par l'introduction de sections organisées diachroniquement ou par aires géographiques. En outre, ces changements se doublent d'un recentrage inévitable autour de quelques tournants emblématiques, lié à la compression des heures à disposition⁴⁴⁰. Au-delà de cette exigence de synthèse, les lignes d'évolution que le livre souhaite mettre en évidence ressortent du regroupement thématique des objets. La centralité de l'histoire des sciences et des techniques dans l'explication est l'une des nouveautés. Le chapitre qui ouvre le premier

⁴³⁸ *Op. cit.*

⁴³⁹ La simple comparaison avec la présence, dans le texte de Dannert et Lendin de 1960-1961, d'une liste exhaustive des souverains qui se sont succédés sur le trône de Suède, est emblématique. Cf. **illustration n° 11**, p. 332.

⁴⁴⁰ Les 9,5 heures hebdomadaires consacrées à la matière (qui incluait toutefois la *samhällslära*) durant les trois dernières années de la *realskola* se réduisent en 1962 à cinq heures hebdomadaires, concentrées sur deux ans. Cf. *infra*, annexe IV.

volume, intitulé « La technique et la science changent le monde »⁴⁴¹, survole l'époque de Newton à l'actualité, et comprend 32 pages. Il précède une section, bien plus succincte, qui introduit les élèves à la Révolution française⁴⁴². Le lecteur plonge ensuite dans la large synthèse consacrée à « La Scandinavie avant 1850 »⁴⁴³, dans laquelle se résume la présentation de l'arrière-plan de la Suède industrialisée et démocratique. La moitié de ce chapitre aborde les origines politiques et constitutionnelles de la Suède des Bernadotte, alors que l'autre moitié brosse un tableau socio-historique de « L'ancienne société rurale »⁴⁴⁴. Ce module est présent dans la plupart des manuels conçus après la réforme (cf. **illustrations n° 12-13**, pp. 333-334). L'éclipse de la périodisation méticuleuse liée tantôt au dénouement des conflits militaires ou dynastiques, tantôt à l'ambition d'exhaustivité des manuels confiés à des historiens professionnels comme Kumlien, a amené la présentation à privilégier des tableaux d'ensemble, aux contours chronologiques et thématiques plutôt flous⁴⁴⁵. En examinant l'ouvrage dans son ensemble, la fragmentation de la perspective chronologique contribue à l'impression que les sujets des chapitres se proposent d'exemplifier des étapes de la civilisation, plutôt que de reconstituer de faits en connexion. Plusieurs sections s'organisent autour d'un *problème* – comme la pauvreté dans les campagnes ou la condition des enfants – et en illustrent l'évolution sur un ton quasiment naturaliste. Puisque les événements sont présentés en fonction de leur résolution, la prise en compte de situations conflictuelles devient improbable, l'exposé s'ajustant sur un ton constatatif, voire apodictique.

LA FOLKHEM

À partir des années 30, les sociaux-démocrates sont parvenus à siéger au pouvoir presque sans interruption. Per Albin Hansson avait forgé en 1928 le slogan de la *folkhem*. La société allait devenir la maison de tout un chacun, et il incombait à l'État de faire en sorte qu'il en soit ainsi [...] Il n'y a pas eu d'unanimité sur chacune des mesures prises pour réaliser la *folkhem* [...] L'objectif – travail et bien-être pour tous – n'a pas encore été atteint⁴⁴⁶.

⁴⁴¹ *Teknik och vetenskap förändrar världen.*

⁴⁴² 6 pages, y compris l'épopée de Napoléon Bonaparte, qui occupe une page.

⁴⁴³ *Norden före 1850.*

⁴⁴⁴ *Det gamla bondelandet.* L'exposé se poursuit avec « La révolution industrielle » (*Den industriella revolutionen*), un chapitre sur les mouvements libéraux et les événements politiques européens du XIX^e siècle, et cinq chapitres consacrés au colonialisme européen et britannique, les États-Unis, la Russie, la Chine et le Japon.

⁴⁴⁵ L'indétermination représente parfois un effet recherché, ou une thèse : le préambule du premier volume – destiné à faire le point de la situation mondiale « vers 1800 » – souligne par exemple que « en Suède la vie de village n'avait pas beaucoup évolué depuis le Moyen Âge » (*I Sverige hade livet i byarna inte ändrats mycket sedan medeltiden. Historia i grundskolan*, vol. 1, p. 11).

⁴⁴⁶ *FOLKHEMMEt. Socialdemokrater har från och med 1930-talet kommit att nästan oavbrutet sitta vid makten. Per Albin Hansson präglade 1928 slagordet folkhemmet. Det nya Sverige skulle bli allas hem, och det var statens skyldighet att se till att det blev så. Man har inte varit enig om alla beslut för förverkligande av folkhemmet [...] Målet – trygghet och välfärd åt alla – är ännu inte nått.*

La représentation de l'histoire *nationale* est particulièrement affectée par cette évolution. Du fait des contraintes liées au temps disponible, l'effort de remplacer un récit épique par une histoire plus *impersonnelle* et objective a écarté du champ de vision l'histoire culturelle, des mouvements intellectuels ou artistiques. Les éléments qui ne s'inscrivent pas dans les grandes transformations que les auteurs font ressortir – du processus de démocratisation à l'émergence de l'État-providence – glissent dans l'ombre, alors que l'effet des nouvelles sections synthétiques consiste moins à embrasser du regard un arc temporel difficile à restituer dans ses détails qu'à renforcer l'impact affectif d'une thèse sous-jacente : notamment, les conditions d'extrême arriération de la « Suède paysanne ». Le module qui s'y consacre semble ainsi intégrer, sous une nouvelle forme, l'élément pathétique que les anciens manuels plaçaient sur les entreprises patriotiques. La seconde section consacrée à la Scandinavie⁴⁴⁷, met essentiellement en valeur l'émigration, l'industrialisation et l'avènement de la démocratie – qui figure comme le point d'arrivée d'un parcours d'émancipation collective.

La propension à la simplification et à la concentration thématique est encore plus visible dans le second tome de *Historia i grundskola*. Obligé de composer avec la rétrospective globale que les programmes réservent au *högstadiet*, le corpus se répartit dans une suite de chapitres, visant à offrir un aperçu des civilisations du monde entier. Le texte se compose pour l'essentiel d'une suite de *längdsnitt* : une part considérable de ceux-ci jettent un regard rétrospectif sur l'histoire de l'Afrique, de l'Inde, du monde arabe – des origines jusqu'à nos jours. D'autres sections confirment la nouvelle modalité du récit d'histoire nationale, dans laquelle l'histoire sociale d'un microcosme est censé résumer une époque. Les sections se tournent ainsi vers des fresques d'ensemble, telles que la description d'un village suédois durant 300 ans (17 pages), l'esclavage, l'analyse des « rôles sociaux de la femme »⁴⁴⁸ ou encore vers des aperçus de transformations politiques de longue durée, qui compensent le bannissement des événements et des détails⁴⁴⁹. Si l'on fait exception de ces sections, le développement des manuels atteste, en moins de dix ans, l'abandon de toute présentation même sommaire de l'histoire de la nation pour les élèves du dernier cycle de l'enseignement

Ibid., pp. 290-291. Cf. **illustration n° 7**, p. 328.

⁴⁴⁷ Trente-deux pages couvrant l'époque « de 1850 à 1914 ».

⁴⁴⁸ *Kvinnans samhällsroller. Historia i grundskolan*, vol. 2, pp. 264-281.

⁴⁴⁹ Cf. la section consacrée à « Pouvoir absolu, aristocratie et démocratie en Suède » à travers l'histoire. *Kungamakt, herremakt och folkemakt i Sverige. Ibid.*, pp. 282-295.

obligatoire. Le but affiché – l’*intégration* de l’histoire suédoise dans l’histoire internationale – aboutit en effet à la *désintégration* de la première au profit de la seconde⁴⁵⁰. Je nuancerai ce constat par une remarque : évacuées du récit linéaire du développement historique, l’expérience suédoise et les *valeurs* qui s’en dégagent se trouvent fréquemment au centre de présentations transversales, telles que les *längdsnitt* traitant de l’évolution de la condition féminine ou d’autres réalisations du modèle social national. Lorsque l’on considère que ce type de rétrospectives concernent l’ensemble du bloc de l’« orientation sociale », ainsi que les enseignements « pratiques », dont le *Lgr 69* renforcera ultérieurement le statut, l’impression que la charge identitaire du cours s’est transférée de l’évocation d’une généalogie illustre à la mise en scène d’une idéologie du progrès collectif, dont l’histoire doit offrir l’arrière-plan, semble se confirmer⁴⁵¹.

La dissolution de l’approche chronologique traditionnelle, au profit de la mise au point de problématiques séparées, s’approfondit dans les années après 1970. Dans les manuels publiés postérieurement à la rédaction du *Lgr 69*, le nouveau modèle d’organisation du matériel d’étude s’impose de façon plus systématique : les sujets sont rigoureusement regroupés selon le découpage proposé par le *läroplan*, et la plupart des ouvrages sont organisés en sections isolées, sans rapport entre elles, chacune attirant l’attention des lecteurs sur une seule problématique « pertinente ». Le choix des objets connaît peu de variations. Le plus souvent, il calque au pied de la lettre l’énoncé des *huvudmoment*, bien que l’ordre des sujets et l’espace qui leur est consacré varient selon les éditions. Dans *Historia*⁴⁵², l’édition révisée d’un manuel des années 1960, chaque tome est divisé en sections monothématiques, rassemblées en fascicules, chacune développant un « domaine de travail », comme les programmes adoptés en 1969 le prescrivent⁴⁵³. Dans les deux premiers volumes, ces choix correspondent aux contenus institutionnels du programme; d’autres fascicules (*Historia 3h*) développent, par groupes de deux ou trois, neuf autres « domaines de travail », répartis par aires

⁴⁵⁰ Dans le premier volume de *Historia i grundskolan*, l’histoire de l’espace scandinave n’est abordée que dans trois chapitres sur 26, et encore une fois sous la forme de synthèses très générales. « La Scandinavie avant 1850 »; « La Scandinavie 1850-1914 »; « La Scandinavie après 1914 » (*Norden före 1850; Norden 1850-1914; Norden efter 1914. Ibid.*) Dans le second volume, la proportion est de deux chapitres sur dix-neuf : pour fournir un élément de comparaison, l’Extrême-Orient reçoit une place proportionnellement plus importante.

⁴⁵¹ Dans la section II.2.2 (*infra*), je me pencherai plus en détail sur les conséquences de l’éclipse de l’histoire nationale dans les manuels.

⁴⁵² L. Dannert, W. Lendin et A. Petrén, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1970-1973.

⁴⁵³ *Lgr 69, op. cit.*, pp. 171-172. Le manuel pour la 7^e année s’intitule « Six domaines de travail » (*Six arbetsområden*) pour le *högstadiet*, et le volume suivant rassemble « Quatre domaines de travail pour le *högstadiet* ».

géographiques, chacune figée dans un passage de son histoire jugé le plus pertinent : « Les peuples d’Afrique noire se libèrent »; « Le monde arabe et Israël »; « La Grèce antique »; « L’Empire romain »⁴⁵⁴... Le mariage entre les corpus des différentes matières d’orientation ressort bien dans ce choix, qui semble servir de modèle pour tous les manuels de la *grundskola*. Les ouvrages examinés proposent tous un classement des arguments aux titres semblables sinon identiques : c’est ce que révèle la comparaison entre les deux premiers volumes de *Historia-PARASOLL*⁴⁵⁵ et la structure de l’ouvrage précédent :

<i>Historia 1h et 2h</i>	<i>Historia (PARASOLL)</i>
<p>1^{er} volume <i>DES RÉVOLUTIONS QUI ONT CHANGÉ LE MONDE</i> <i>L’EUROPE ET LE MONDE AU XIX^e SIÈCLE</i> <i>L’ÉPOQUE DES DEUX GUERRES MONDIALES</i> <i>LES ÉTATS-UNIS – D’UN PAYS DE PIONNIERS À UNE PUISSANCE MONDIALE</i> <i>LA RUSSIE DEVIENT L’UNION SOVIÉTIQUE</i></p> <p><i>SUPERPUISSANCES EN COMPÉTITION POUR LE MONDE</i></p>	<p>1^{er} volume (Historia 1) <i>DEUX RÉVOLUTIONS</i> <i>L’EUROPE ET LE MONDE AU XIX^e SIÈCLE</i></p> <p><i>LES ÉTATS-UNIS – DE COLONIE À PUISSANCE MONDIALE</i></p> <p><i>LA RUSSIE DEVIENT L’UNION SOVIÉTIQUE</i> <i>L’ÉPOQUE DES GUERRES MONDIALES</i></p>
<p>2^e volume (Historia 2h) <i>LA SOCIÉTÉ DES ÉTATS DEVIENT SOCIÉTÉ DE CLASSES</i></p> <p><i>LA DÉMOCRATIE S’AFFIRME EN SCANDINAVIE</i> <i>L’HISTOIRE DE MA COMMUNAUTÉ</i> <i>RÉTROSPECTIVE HISTORIQUE : DE LA CAVERNE AU GRATTE-CIEL</i>⁴⁵⁶</p>	<p>2^e volume <i>LA SUÈDE, LA SCANDINAVIE ET LE MONDE</i> <i>DES SOCIÉTÉS AGRICOLES DEVIENNENT DES PAYS INDUSTRIELS</i> <i>LA DÉMOCRATIE S’AFFIRME EN SCANDINAVIE</i> <i>L’HISTOIRE DE MON LIEU DE NAISSANCE (HEMBYGD)</i>⁴⁵⁷</p>

La répartition des chapitres consiste, comme le montre le sous-titre de l’ouvrage, en une juxtaposition de « domaines de travail » : le troisième volume abordera – avec la même

⁴⁵⁴ La liste complète comprend encore : « L’aube de la civilisation; Les grandes invasions; Histoire de l’Asie du Sud et de l’Est; Amérique latine; La technique conquiert le monde » (*De färgade folken gör sig fria; Arabvärlden och Israel; Kulturens gryning; Det antika Grekland; Romarriket; De stora folkvandringarna; Syd- och Östasiens historia; Latinamerika; Tekniken erövrar världen. Historia 3*).

⁴⁵⁵ Collection *PARASOLL*, B. Bergström et al., Stockholm, Liber, 1975-76; 2^e édition 1979-1981 (ci-après : *Historia-PARASOLL*).

⁴⁵⁶ *Revolutioner som förändrat världen; Europa och världen under 1800-talet; De båda världskrigens tid; USA – från nybyggarland till världsmakt; Ryssland blir Sovjetunionen; Stormakter i tävlan om världen. Ståndssamhälle blir klassamhälle; Demokratin växer fram i Norden; Det egna samhällets historia; Historiska längdsnitt: från eldhuset till skyskrapan. Historia 1, Historia 2.*

⁴⁵⁷ *Två revolutioner; Europa och världen under 1800-talet; USA – från koloni till världsmakt; Ryssland blir Sovjetunionen; Världskrigens tid. Sverige, Norden och världen; Jordbrukssamhällen blir industriländer; Demokratin växer fram i Norden; Min hembygds historia. Historia 1, Historia 2, PARASOLL.*

disposition en sections séparées – les civilisations de l’Antiquité, les invasions des barbares, « Les superpuissances, les blocs et de nouveaux États »⁴⁵⁸. Les différences entre les manuels en ce qui concerne l’arc chronologique pris en compte se réduisent à des écarts au niveau de la taille des différentes sections, et de leur organisation interne. Dans *Historia-LASSO*⁴⁵⁹, qui applique la même schématisation que l’on vient de rencontrer, la césure entre domaines thématiques est plus nette. Comme la table des matières reproduite ci-dessous le montre, les domaines de travail ont été organisés indépendamment de tout critère chronologique : la didactique est donc conçue comme une juxtaposition de modules autonomes, une série d’*histoires*.

LES RÉVOLUTIONS QUI ONT CHANGÉ LE MONDE
L’EUROPE ET LE MONDE PENDANT LE XIX^e SIÈCLE
L’ÉPOQUE DES DEUX GUERRES MONDIALES
L’UNION SOVIÉTIQUE
LES ÉTATS-UNIS
LA SOCIÉTÉ DES ÉTATS DEVIENT SOCIÉTÉ DE CLASSES
LA DÉMOCRATIE S’AFFIRME EN SCANDINAVIE
RÉTROSPECTIVE HISTORIQUE
LA TECHNIQUE CONQUIERT LE MONDE
L’AUBE DE LA CIVILISATION
LA GRÈCE ANTIQUE
L’EMPIRE ROMAIN
LES GRANDES INVASIONS
LE MONDE ARABE
L’AFRIQUE
L’AMÉRIQUE LATINE
*L’ASIE DU SUD-EST*⁴⁶⁰

La répartition du texte en chapitres a été rendue la plus générale possible, mais aussi plus ciblée. Ce que l’élève « va apprendre » par la section monographique est précisé en ouverture de chaque section. Le parti pris consistant à plonger l’élève sans préalable dans *une* histoire amène le texte à accentuer le déplacement du registre vers le langage quotidien, et une approche de l’objet qui tend plutôt à élucider des concepts généraux qu’à pénétrer dans la

⁴⁵⁸ *Supermakter, maktblock och nya stater.*

⁴⁵⁹ Collection *LASSO*, B. Å. Häger et G. Rystad, Stockholm, Liber, 1976 (ci-après, *Historia-LASSO*).

⁴⁶⁰ *Revolutioner som förändrat världen; Europa och världen under 1800-talet; De båda världskrigens tid; Sovjetunionen; USA; Ståndssamhälle blir klassamhälle; Demokratien växer fram i Norden; Historiska längdsnitt; Tekniken erövrar världen; Kulturens gryning; Det antika Grekland; Romarriket; De stora folkvandringarna; Arabvärlden; Afrika; Latinamerika; Syd- och Östasien. Historia-LASSO.*

mécanique du changement historique. Le premier chapitre s'attache par exemple à illustrer « ce que signifie le mot “révolution” » et « comment les nouvelles industries se sont développées, et par conséquent les conditions de vie des hommes ont changé [...] »; dans le deuxième l'élève est censé apprendre « comment les hommes vivaient et travaillaient en Europe au début du XIX^e siècle [...] »⁴⁶¹ Ce n'est que dans *Historia*, de la collection *KOMPASS* (1973) que les différents chapitres sont disposés de façon à suggérer une progression plus linéaire des objets d'enseignement, la mise en perspective de différents cycles d'événements⁴⁶². Malgré les variations au niveau de l'équilibre entre segments chronologiques, que mon analyse quantitative tente de faire ressortir, le phénomène qui caractérise davantage cette phase est la condensation du récit autour de modules figés et la régression de la disposition chronologique à un écart de la règle, qui appelle désormais une justification argumentée. En pénalisant au niveau de l'horaire la seule année de cours destinée à un aperçu chronologique, les programmes ont directement encouragé cette tendance. Dans le texte de Modie et Moen, dont la conception respecte, néanmoins, une répartition par « domaines de travail », les auteurs se justifient expressément d'avoir transgressé à la règle de la concentration dans l'avant-propos du manuel. Ils admettent ainsi avoir évité de calquer fidèlement les prescriptions du *Lgr 69*, pour sauvegarder une organisation du matériel qui leur apparaissait plus appropriée⁴⁶³.

Toute analyse empirique du déplacement général de l'équilibre entre les époques incluses

⁴⁶¹ *I detta arbetsområde får du veta: – vad ordet revolution kan innebära – hur de nya industrierna växte fram och hur människornas livsvillkor därmed förändrades [...] – hur människorna levde och arbetade i Europa i början av 1800-talet.*

Ibid.

⁴⁶² « L'aube de la civilisation »; « La Grèce antique »; « L'Empire romain »; « Les grandes invasions »; « Les révolutions qui ont changé le monde »; « L'Europe et le monde au XIX^e siècle »; « L'époque des deux guerres mondiales »; « La guerre froide »; « Les peuples colonisés se libèrent »; « Vers un monde unifié »; « Développement en Scandinavie au XIX^e siècle »; « La démocratie s'affirme en Scandinavie » (*Kulturens gryning; Det antika Grekland; Romarriket; De stora folkvandringarna; Revolutioner som förändrat världen; Europa och världen under 1800-talet; De båda världskrigens tid; Det kalla kriget; Kolonialfolken gör sig fria; Mot en enad värld; Utveckling i Norden under 1800-talet; Demokratin växer fram i Norden [...] P. et J. Modie, Historia-KOMPASS, Stockholm, Esselte studium, 1973).*

⁴⁶³ « Quelques écarts ont été faits par rapport aux propositions du *läroplan* en ce qui concerne le regroupement par *domaines de travail*. La raison de ces écarts a été avant tout le souhait de souligner le découpage chronologique et régional, et de rendre ainsi plus facile pour l'enseignant et l'élève d'utiliser le manuel en tant que livre de référence ou comme répertoire » (*Vissa avsteg har dock gjorts från läroplanens förslag till gruppering i arbetsområden. Skälet till dessa avsteg är främst en önskan att markera den kronologiska och regionala uppdelningen och därmed göra det lättare för lärare och elever att använda boken som referens eller uppslagsbok. Ibid., avant-propos*). La référence à un fil chronologique est également maintenue, tout au long du texte, par la présence de frises récapitulatives, ou encore par une courte note placée à la fin de la section sur les invasions barbares – précisant qu'« à présent nous allons effectuer un grand saut de 700 ans » (*Nu gör vi ett stort hopp på över 700 år. Ibid., p. 69*), afin de respecter la scansion des domaines de travail.

dans la présentation doit prendre comme référence les manuels publiés après l'entrée en vigueur du *Lgr 62*, compte tenu du fait qu'à partir de cette date le programme du *högstadiet* n'aspire plus à couvrir une présentation exhaustive de l'arc chronologique. En limitant ainsi l'analyse à l'évolution des quelques années qui séparent le *Lgr 62* de la révision de 1968, quelques lignes de tendances se dégagent. Devenu proportionnellement plus important, l'exposé de l'histoire récente a perdu néanmoins en précision. Les nouveaux contenus ajoutés aux manuels accentuent la marque impressionniste de la didactique par la multiplication des clin d'œil à l'actualité, en prise directe avec les expériences des élèves. L'apparition de longues rétrospectives sur les pays du tiers monde relève de cette évolution, mais aussi le renvoi à des photos et à des documents d'actualité, dans le style des magazines, qui accompagnent de plus en plus le récit écrit (cf. **illustration n° 14**, p. 335 – section « Les grandes invasions »). Le déplacement thématique vers le présent revient davantage à une « actualisation » du mode d'exposition qu'à un enrichissement du corpus d'informations transmises aux élèves sur les époques les plus récentes⁴⁶⁴. Dans la phase de transition 1955-1960, la partie des textes consacrée à la période 1870-1945 était singulièrement dense par rapport aux textes postérieurs : il faut rappeler, en plus, que l'écriture y était beaucoup plus touffue.

La communication entre l'écriture des manuels – de plus en plus l'apanage d'auteurs-pédagogues et de professionnels de l'édition scolaire – et les modèles de l'historiographie académique semble s'interrompre au tournant des années 70. Le silence des universitaires sur la vision de l'histoire qui sous-tend les réformes des *curricula* trouve ici un parallélisme intéressant. Aux nouveaux clichés thématiques et stylistiques s'ajoute, durant cette phase, la disparition des références bibliographiques ou des suggestions d'approfondissement, des éléments qui dix ans plus tôt caractérisaient non seulement la production pour le *gymnasium*, mais aussi des ouvrages destinés à la *grundskola* comme *Genom tiderna*. La consécration de l'autonomie intellectuelle de l'élève dans les programmes coïncide donc avec une raréfaction des questions l'appelant à réélaborer le matériel étudié. Encore dans la première partie des années 60, un ouvrage faisant la part belle au canon d'histoire patriotique comme *Historia för grundskolan* prévoyait des questions d'exercice, qui invitaient l'élève à reconstituer les causes des crises diplomatiques, le dénouement d'un conflit entre États ou à s'interroger sur les

⁴⁶⁴ Je vais consacrer plus loin un exposé séparé à cette logique d'« actualisation » (cf. *infra*, section II.2.3).

motifs de la création d'une université à Uppsala⁴⁶⁵. L'essor d'une écriture intimiste est allée de pair, du côté des auteurs, avec une approche des objets qu'ils construisent, qui permet difficilement de les séparer de l'inflexion sentimentale qui en accompagne le récit. Cette prise de distance, en tout cas, n'est plus expressément encouragée.

2.1.4 *Refoulements et survivances*

Tout en étant conscient des limites de la prétention de quantifier avec rigueur le déplacement de l'axe chronologique du cours d'histoire⁴⁶⁶, il est intéressant de s'interroger sur la manière dont chaque ouvrage met en perspective les sujets énoncés dans les programmes et définit un équilibre entre ces modules, en les plaçant, le cas échéant, dans une relation logique, explicite ou implicite. En quelle mesure les récits et les segments chronologiques « oubliés » par les *läroplaner* se taillent-ils encore une place dans la trame des manuels, en marge du récit ou dans les sections qui relient leurs moments centraux ? En termes généraux, une définition *a priori* des temps forts du récit transparait de manière de plus en plus évidente dans l'organisation des tables des matières. S'ajoute à cela la réduction des dimensions des éditions, qui accompagne la marginalisation de l'enseignement de l'histoire dans les programmes⁴⁶⁷. À partir du début des années 70, les manuels font souvent partie de *collections* pour les quatre disciplines « d'orientation », et prennent la forme de fascicules maniables et légers, en contraste avec la présentation étoffée du « livre d'histoire » traditionnel. La modernisation de la qualité typographique, permettant la reproduction en grand format de documents originaux, photographies d'époque et images de fantaisie (notamment lors de la présentation de la Suède au tournant de l'industrialisation) contribue également à la compression du récit analytique et continu⁴⁶⁸. Durant la phase qui suit l'entrée en vigueur du *Lgr 69*, les sujets qui avaient progressivement perdu de leur importance tout au long de la décennie précédente se raréfient ultérieurement sous la pression de ces tendances. Ainsi, dès le milieu des années 1970, l'histoire médiévale disparaît quasiment des manuels de la *grundskola* : dans les collections *KOMPASS*, *PARASOLL* et *LASSO*, elle ne figure que sous

⁴⁶⁵ Cf. K. Meurling, R. Wirsén, *Historia för grundskolan 4-6*, Stockholm, Svenska Bokförlaget, 1964-1966, p. 91 sqq.

⁴⁶⁶ Un phénomène dont les traits généraux se dégagent par ailleurs, de manière immédiate, des tableaux annexés à la recherche.

⁴⁶⁷ *Historia-LASSO* ne comprend qu'un seul tome de 200 pages, *Historia-KOMPASS* un volume de 321 pages, et les deux autres textes cités réunissent respectivement entre 200 et 300 pages.

⁴⁶⁸ Cf. **illustrations n° 12-13-14**, pp. 333-335.

la rubrique « Les grandes invasions », dans un chapitre consacré essentiellement aux origines ethniques des nations modernes. Les quelques pages dédiées aux Vikings à l'intérieur de cette section⁴⁶⁹, sont les seules touchant le Moyen Âge scandinave, tandis que l'histoire suédoise allant du xi^e au xvii^e siècle – qui au début des années 1960 constituait encore une partie prépondérante du cours – n'est plus abordée dans les trois textes⁴⁷⁰. Cette amputation thématique ne découle pas simplement de la plus grande attention envers l'histoire internationale : l'entière période allant de la fin de l'Antiquité à 1789 en Europe est passée, plus généralement, sous silence à ce niveau du cursus. Il est intéressant de constater, par contraste, que les grandes civilisations anciennes conservent une importance relative dans les nouveaux manuels⁴⁷¹. Dans *KOMPASS*, 20 pages sur 322 sont consacrées, respectivement, aux civilisations grecque et romaine. Après 15 pages sur les « Grandes invasions », le récit aboutit d'emblée aux « Révolutions qui ont changé le monde », c'est-à-dire à la fin du xviii^e siècle. *LASSO* comporte, au centre du manuel, un chapitre sur la Grèce antique et un autre sur l'Empire romain⁴⁷². Cet élément de l'ancien canon classique échappe, singulièrement, à l'évolution vers une approche factuelle et distanciée qui a marqué d'autres sujets traditionnels⁴⁷³. Figé dans sa dimension mythique, le récit des origines de la civilisation moderne semble se prêter plus difficilement à une réélaboration rationnelle et à une réduction au déjà connu – bien que cette tentation soit bien présente (cf. **illustrations n° 15-16**, pp. 393-394). Ce choix contraste avec le rejet en bloc de l'épopée expansionniste de la royauté suédoise et des exploits qui la caractérisent. Des hiérarchies implicites semblent présider également aux additions qui concernent le pivot du programme du *högstadiet*, le xix^e et le xx^e siècle. L'histoire des continents extra-européens se taille, par exemple, une place de plus en plus importante tout au long des années 1970 et 1980; elle figure cependant comme un objet

⁴⁶⁹ Trois pages sur 321 dans *KOMPASS*, cinq sur 433 dans *PARASOLL*, une sur 193 dans *LASSO*.

⁴⁷⁰ Sur l'évolution de la représentation de l'époque viking dans les manuels, on se reportera à la section II.2.2.1.

⁴⁷¹ Un choix conforté par le maintien dans les programmes d'une référence explicite à l'étude des racines antiques de la culture occidentale (cf. *Lgr 69, II, Supplement, Orienteringsämnen, op. cit.*, p. 54).

⁴⁷² Vingt-quatre pages au total, après la section d'histoire contemporaine consacrée à l'Occident, et juste avant la section sur le tiers monde.

⁴⁷³ L'évocation des faits et gestes et des grands protagonistes de la civilisation gréco-romaine connaissent certes un glissement de registre, dans le sens d'une plus grande distanciation rhétorique et d'une simplification générale des enjeux, mais dans des proportions plus modestes par rapport à d'autres éléments de l'ancien canon. La situation évoluera en partie au cours des années 1980, avec l'extension à l'Antiquité d'une représentation impressionniste, proche de l'expérience directe des élèves (cf. *infra*, pp. 385-389).

d'attention séparé, abordé par rapport à des impératifs éthiques et politiques immédiats⁴⁷⁴, qui ne s'intègre jamais dans un récit continu. La trame du récit reste le monde occidental et sa marche vers la modernité économique et politique⁴⁷⁵ : mouvement sur le fond duquel se dégage, peu à peu, la spécificité suédoise et son essor en tant que démocratie exemplaire. Aux marges de l'évocation des tournants symboliques qui renvoient à la genèse du monde moderne, peu de place subsiste pour une analyse plus rapprochée de l'expérience des civilisations étudiées. Après 1969, l'histoire politique du XIX^e siècle en Europe, hissée dans un premier temps au centre du programme du *högstadiet*, s'enferme dans l'une des sections d'approfondissement, sous la forme d'une synthèse étriquée⁴⁷⁶. L'histoire scandinave et suédoise de la même période est concentrée, dans *Historia-LASSO*, en deux sections, dont la première (« La société des états devient société des classes ») esquisse schématiquement les modifications de la structure sociale du pays, tandis que l'autre (« La démocratie s'affirme en Scandinavie ») est tournée vers le développement des libertés politiques jusqu'à nos jours. L'attention aux données empiriques, aux précisions chronologiques ainsi qu'aux conflits politiques ou militaires en général, s'efface en laissant la place à une approche épico-évolutionniste, où le sens des changements ressort en toute évidence dès le début. Le chapitre « La société des états devient société des classes » débute par des rubriques évoquant un monde statique, épargnant aux élèves toute distanciation conceptuelle : « La majorité des gens vivaient à la campagne », « Peu de gens savaient lire et écrire », « De plus en plus d'outils sont fabriqués à l'usine »⁴⁷⁷. Par la suite, le même manuel introduit une section de rétrospective, annonçant à l'élève d'aujourd'hui la rencontre avec un monde étonnant : « Comment les gens s'entraidaient dans les familles autrefois », « Ce que les découvertes médicales ont signifié pour la population », « Comment l'assistance médicale moderne s'est affirmée »⁴⁷⁸. L'optimisme dirige ensuite le dénouement du récit : « La condition des

⁴⁷⁴ Les formulations des *läroplaner* elles-mêmes recommandent d'aborder l'histoire du tiers monde au nom de l'égalité entre les cultures et pour favoriser l'intégration des immigrés. La présentation du sujet se confond souvent avec la problématique des rapports Nord-Sud, de la décolonisation et de la situation internationale actuelle, et n'atteint en fait aucune légitimité propre.

⁴⁷⁵ Présente dans la plupart des ouvrages, la section sur « Les révolutions qui ont changé le monde » pivote autour des tendances intellectuelles et matérielles, entre les XVIII^e et XIX^e siècles (essentiellement, la Révolution française et la révolution industrielle).

⁴⁷⁶ Au total, vingt pages dans *Historia-KOMPASS*, treize pages dans *Historia-LASSO* et vingt pages dans *Historia-PARASOLL*.

⁴⁷⁷ *De flesta levde på landet; Få kunde läsa och skriva; Allt mer tillverkades i fabrik. Historia-LASSO*, pp. 64-72.

⁴⁷⁸ *I DETTA ARBETSOMRÅDE FÅR DU BL A VETA – hur människorna i äldre tider vårdade varandra i*

personnes âgées s’améliore »⁴⁷⁹ est le titre du paragraphe de conclusion. *Historia-PARASOLL* adopte une perspective encore plus normative sur l’expérience nationale de la modernisation, que la progression des rubriques exprime bien : « des habitations malsaines », « l’insécurité était grande », « soit le vagabondage, soit la vente des enfants », « la *folkhem* se dessine »⁴⁸⁰. L’iconographie vient ensuite exalter l’impact émotionnel de ces sections, qui véhiculent un jugement de valeur à peine voilé sur le processus qui a sorti une Suède intemporelle de son état d’arriération. Le diagnostic est d’autant plus percutant que ses destinataires sont identifiés ouvertement comme les bénéficiaires des comforts d’une société avant-gardiste⁴⁸¹. L’impératif qui, dans l’ancien canon nationaliste, commandait la révérence envers certaines personnalités et la répétition liturgique de certains hauts faits semble s’être déplacé, dans une nouvelle approche insouciant de la chronologie, sur le plan du registre rhétorique et de la position morale adoptée par le texte. L’objet des sections consacrées à la Suède se recoupe, d’un texte à l’autre; il en va de même du registre du récit, jusqu’au mode de subdivision des chapitres en sous-rubriques⁴⁸². Différents signes renvoient à la montée d’une approche atemporelle de sujets, jadis placés dans un récit continu et contextualisé. La multiplication des références à des acteurs stéréotypés et indéterminés (« les gens », « les pauvres », « les vieux ») dans la construction des sections thématiques en fait partie⁴⁸³. La section consacrée à la rhétorique de l’« actualisation » du corpus (par. 2.2 ci-après) sera l’occasion d’approfondir ce glissement conceptuel et discursif. En ce qui concerne l’histoire suédoise plus ancienne, son arrangement

familjen – vad de medicinska upptäckterna kom att betyda för människorna – hur den moderna sjukvården vuxit fram [...]

Ibid., p. 89.

⁴⁷⁹ *De gamla får det bättre. Ibid.*, p. 93.

⁴⁸⁰ *Dåliga bostäder; Otryggheten var stor; Sockengång eller auktion; Folkhemmet tar form. Historia-PARASOLL* (2^{ème} éd.), vol. 2, pp. 73-80. Cf. **illustration n° 8**, p. 329 (la photo de la soupe populaire est également reprise dans *Historia-PARASOLL*).

⁴⁸¹ « La société de consommation et la société du bien-être » (*Konsumtions- och välfärdssamhället*).

Ibid., pp. 82-83.

⁴⁸² Dans *Historia*, les titres des sections évoquent « un pays agricole pauvre », où « la pauvreté régnait », « l’hospice des pauvres (*fattigstuga*): un lieu de cauchemar » etc. (*Ett fattigt bondeland; Svälten och fattigdomen var stor; Fattigstugan en skräck. Historia 2h*, pp. 17 et 107).

⁴⁸³ D’après les petits textes d’introduction à chaque paragraphe, la section de *Historia – LASSO* sur l’Union Soviétique illustrera « comment *les gens* étaient opprimés sous les tsars », le chapitre sur le développement technique « comment les machines *ont changé la vie des gens* », et celui sur l’Antiquité « comment *les gens* vivaient dans la Rome antique ». *I DETTA ARBETSOMRÅDE FÅR DU BL A VETA (...)* – *hur människorna förtrycktes under tsardömet [...]* – *hur allt fler maskiner uppfinns och förändrar människornas tillvaro [...]* – *hur människorna levde i det gamla Rom [...]*

Historia-LASSO, pp. 43, 101 et 134.

par sections thématiques finit par bannir tout détail irréductible à la représentation schématique de la « société rurale d'autrefois ». Il n'en restera que des fragments, aux marges du fil principal du récit. La dynamique du conflit politique connaît à ce propos une discrimination intéressante, dans la perspective d'une démarche d'« orientation » qui devrait initier aux principes de fonctionnement de la société suédoise et à son système décisionnel. Après avoir connu une montée rapide, au nom du rattachement du récit aux préoccupations des citoyens d'aujourd'hui, la place de l'histoire politique du xx^e siècle connaît ensuite un déclin très voyant, au profit de schématisations impressionnistes. Dans le cas du manuel pour le *högstadiet* intitulé *Historia i världen*⁴⁸⁴, la table des matières présente une simple énumération d'aires géographiques :

PRÉHISTOIRE GLOBALE
LA CHINE
L'INDE
LE PROCHE-ORIENT
LA GRÈCE ANTIQUE
L'EMPIRE ROMAIN
L'AFRIQUE
L'UNION SOVIÉTIQUE
L'ALLEMAGNE
LA FRANCE
LA GRANDE-BRETAGNE
LES ÉTATS-UNIS
*L'AMÉRIQUE LATINE*⁴⁸⁵

Des civilisations millénaires, des États nationaux et des continents sont juxtaposés les uns aux autres, dans cette énumération de récits monographiques tout à fait indépendants. L'introduction livre une explication du choix suivi dans l'arrangement du manuel :

Ce livre se distingue de la plupart des autres manuels scolaires d'histoire, en ce qu'il raconte séparément l'histoire de différents pays ou régions. Cela facilite l'engagement du lecteur dans un événement, une «histoire»⁴⁸⁶.

L'« histoire » est ici présentée de manière explicite comme un ensemble d'« histoires » bien

⁴⁸⁴ Björnsson, Stockholm, Esselte, 1981.

⁴⁸⁵ *Global förhistoria; Kina; Indien; Främre Orienten; Det antika Grekland; Det romerska riket; Afrika; Sovjetunionen; Tyskland; Frankrike; Storbritannien; Förenta staterna; Latinamerika.*
Ibid.

⁴⁸⁶ *Den här boken skiljer sig från de flesta andra skolböcker i historia så tillvida att den berättar enskilda länders eller regioners historia i ett svep. På det sättet blir det lättare för läsaren att engagera sig i ett skeende, i en « historia ».*
Ibid., p. 142.

distinctes, tournées vers la description des origines d'un des enjeux marquants de l'actualité qui sous-tendent le bloc d'« orientation sociale » (décolonisation et sous-développement, guerre froide, désarmement...). Ainsi, le chapitre sur l'Union soviétique s'ouvre par un court préambule, informant le lecteur sur ce qui justifie le bref aperçu consacré à sa genèse politique.

L'Union soviétique fait actuellement l'objet d'un débat acharné dans différentes régions du monde [...] Pour pouvoir comprendre l'attraction et l'effroi que l'Union soviétique suscite, il nous faut savoir ce qui a changé avec l'avènement du pouvoir des Soviets en 1917. Et, afin de savoir ce qui a changé, il nous faut connaître ce qu'il y avait avant⁴⁸⁷.

Le volume s'ouvre par la représentation d'une carte physique de la Terre, parsemée de chiffres renvoyant chacune à un chapitre. Tandis que pour les civilisations orientales on essaye d'esquisser une « histoire globale », qui remonte au premier millénaire avant Jésus-Christ, pour aboutir à l'âge du colonialisme et des mouvements de libération, l'histoire de la Grèce et de la Rome antiques n'offre aucune ouverture sur leur développement ultérieur. La présentation de l'Afrique, en revanche, coïncide avec la chronologie des conquêtes coloniales et du processus de décolonisation. Il apparaît ainsi que chaque zone géographique recèle la clef d'un problème plus général : le chapitre sur l'Allemagne sert à illustrer le thème du nationalisme, le chapitre sur la France est centré sur le thème de la Révolution, le chapitre consacré à la Grande-Bretagne se décline dans les sections « Industrialisme », « Capitalisme », « Impérialisme »⁴⁸⁸. Chacune de ces sections est annoncée par une illustration contemporaine (*cf. illustration n° 17-19*, pp. 395-397) et par un préambule, explicitant la raison d'aborder tel ou tel sujet. Un autre élément commun aussi à tous les textes d'histoire des années 1970 et 1980 est la place considérable attribuée aux Nations unies et aux autres organismes internationaux de coopération. La Suède est un pays à vocation internationaliste et humanitaire : parfois ce trait émerge de façon explicite, parfois c'est une image de convois humanitaires suédois en route pour l'Afrique qui rend, de manière factuelle, le noyau idéologique du récit. Dans ce cas de figure, l'injonction morale et l'appel à l'identification et à la loyauté adhèrent parfaitement au choix thématique, et se confondent avec lui.

L'évolution des textes pour le *gymnasium*, à partir de la fin des années 70, doit être appréciée

⁴⁸⁷ *Sovjetunionen är föremål för häftig debatt på olika håll i världen. För att förstå den lockelse och den skräck som Sovjetunionen utövar måste vi veta vad som förändrades i och med sovjetmaktens tillkomst 1917. Och för att veta vad som förändrades måste vi veta vad som fanns före.*
Ibid.

⁴⁸⁸ *Industrialismen; Kapitalismen; Imperialismen. Ibid.*, pp. 209-226.

en tenant compte de la spécificités de l'évolution des programmes, qui continuent de couvrir tout l'arc chronologique conventionnel, de l'Antiquité au temps présent. Une plus forte résistance des traditions disciplinaires est également présente, tant au niveau de l'organisation du *läroplan* que de la structure des textes. La persistance d'un cadre formel comparable à l'époque d'avant les transformations structurelles des années 1960, rend la comparaison des corpus légitimes non seulement plus aisée, mais plus directement parlante. Même après 1970, la majorité des manuels examinés adopte une présentation chronologique et en continu de l'objet, bien que des phénomènes tels que la dilatation de l'histoire du tiers monde, ou l'insistance sur des problématiques « d'actualité », soient présents dans la même ampleur que dans l'école obligatoire. Néanmoins, le développement semble confirmer la tendance générale qui fait de la *grundskola* le modèle de l'innovation narrative ou méthodologique : ainsi, la tendance à la concentration du récit autour de cadres exemplaires et synthétiques fait son apparition au *gymnasium* à partir de la fin des années 1960. Dans *Fyra epoker*⁴⁸⁹, manuel destiné à la première année, l'introduction met en rapport ce choix avec la compression du temps à disposition : il ne serait donc pas possible, « en 300 pages, ou 64 heures de cours »⁴⁹⁰, de couvrir de manière satisfaisante l'arc chronologique de huit siècles prévu par les programmes. L'ouvrage a donc été réparti en *quatre* sections (d'où son titre), tournées vers l'illustration de ce qui est « caractéristique » des quatre époques considérées⁴⁹¹. *Historia på egen hand*⁴⁹² choisit en revanche de se calquer plus exactement sur les domaines de travail identifiés dans les programmes, en aboutissant à des sections monothématiques qui rappellent la structure des *längdsnitt*⁴⁹³. Par rapport au rythme de l'évolution dans la *grundskola*, ces transformations semblent moins bouleversantes sur le plan conceptuel. Les résultats de mon comptage ne renvoient ni à la disparition complète de certains arguments, ni à l'émergence de grandes synthèses englobantes, mais à un déplacement progressif de l'axe thématique des ouvrages. Produits dans un contexte scientifiquement plus légitime, et moins influencés que les manuels d'orientation des courants pédagogiques dominants, les manuels essaient

⁴⁸⁹ « Quatre époques », Hildingson et al., Stockholm, Natur och Kultur, 1968.

⁴⁹⁰ *Dispositionsproblemen blir stora då det gäller att på 300 sidor – eller 64 lektionstimmar – spänna över de 800 år av historia som skall behandlas i gymnasiet första årskurs. Fyra epoker*, p. 7.

⁴⁹¹ Il s'agit du Moyen Âge, de la Renaissance, de l'Absolutisme et des Lumières. *Ibid.*

⁴⁹² « Histoire par soi-même », B. Bergström et I. Håkansson, Stockholm, Svenska utbildningsförlaget, 1969-1972.

⁴⁹³ *Världen under åtta sekler; Industrialismens samhälle; Kampen för demokrati och jämlikhet. Historia på egen hand*, vol. 1, 2b, 2e.

d'adapter une typologie d'ouvrage traditionnel au nouveau contexte. Le mode d'exposé objectif, plus proche des registres de la production académique, qui s'est imposé au cours des années 1960, paraît se stabiliser dans la décennie suivante, associé à un mode de narration synthétique mais serré et assez complexe sur le plan conceptuel, intégrant l'histoire politique, sociale et culturelle. Si l'histoire suédoise perd du terrain, au profit principalement de l'histoire contemporaine et du tiers monde⁴⁹⁴, une organisation du matériel d'étude en fonction des points de fracture conventionnels de la civilisation européenne, caractérise encore les manuels du début des années 1970. Notamment, la restitution événementielle des grands enjeux politico-militaires, mais aussi l'histoire de l'art ou de la pensée, conservent une place considérable. Un processus de schématisation qui rappelle l'évolution de l'échelon inférieur de la scolarité semble se produire au *gymnasium* avec quelques années de décalage. Des exemples d'organisation de la matière par le seul choix de grands thèmes transversaux, en remplacement de toute ambition d'un récit continu, n'apparaissent donc qu'au cours des années 1980. En dépit de son titre, le deuxième volume du manuel *Forntid till Nutid*⁴⁹⁵ obéit par exemple à une organisation non chronologique du matériel didactique, qui tend à isoler des « problèmes » généraux. Les titres des chapitres qui en résultent sont les suivants :

IDÉES POLITIQUES ET POLITIQUE PRATIQUE
 NATIONALISME ET IMPÉRIALISME
 GUERRES, CRISES ET RÊVES DE PAIX
 CULTURES DU TIERS MONDE – I
 CULTURES DU TIERS MONDE – I
 CULTURES DU TIERS MONDE – I
 LA FEMME EN SUÈDE
 LE MONDE APRÈS 1960⁴⁹⁶

Cette répartition nous ramène à un éloignement des modes traditionnels d'organisation des thèmes au moins aussi net que dans la *grundskola*. La différence principale tient peut-être au fait que l'enseignement du lycée – dans sa façon intellectuellement plus exigeante d'aborder la matière – exprime d'une manière plus articulée la montée de problématiques particulières, qui dans la *grundskola* avait eu lieu sous la forme d'une schématisation à outrance. Le déplacement des équilibres n'est pas pour autant moins voyant. *Forntid till nutid* réserve cinq

⁴⁹⁴ Cf. *infra*, annexe IV.

⁴⁹⁵ « De la Préhistoire au temps présent », Samuelson, Stockholm, Natur och Kultur, 1982-1983.

⁴⁹⁶ *POLITISKA IDEER OCH PRAKTISK POLITIK; NATIONALISM OCH IMPERIALISM; KRIG, KRISER OCH DRÖMMAR OM FRED; KULTURER I TREDJE VÄRLDEN 1 KULTURER I TREDJE VÄRLDEN 2; KULTURER I TREDJE VÄRLDEN 3; KVINNAN I SVERIGE; VÄRLDEN EFTER 1960* *Forntid till nutid, op. cit.*, vol. 2.

pages au rôle joué par les doctrines libérales et conservatrices dans l'Europe du XIX^e siècle; la section sur l'Éthiopie et la Tanzanie⁴⁹⁷, en compte vingt-cinq. Tout au long de l'ouvrage, on remarque que l'histoire suédoise n'est évoquée qu'à deux occasions : sous la forme d'une histoire du mouvement social-démocrate (la section intitulée « De Palm à Palme »), et dans le chapitre « La femme en Suède »⁴⁹⁸. *Alla tiders historia*⁴⁹⁹ apparaît plus traditionnel dans le partage des thèmes, et marque un pas en arrière par rapport à la tendance à la schématisation. Les thèmes se suivent chronologiquement, avec de fréquents passages d'un contexte historico-culturel à un autre. La nouvelle hiérarchie des priorités est toutefois bien visible, et semble s'être généralisée à l'ensemble de la production : les références nationales, si elles ne sont pas écartées en bloc, ne gardent qu'une présence timide par rapport aux nouveaux objets d'intérêt « global ». Le chapitre « La Suède comme grande puissance » occupe à peine deux pages, opposées aux trois accordées aux États « A-B-C » (Argentine, Brésil et Chili) de l'Amérique du Sud contemporaine, et aux quatre pages du chapitre « Israël – l'État juif »⁵⁰⁰.

2.1.5 *Stabilisation du corpus et nouveaux noyaux romanesques : après le Lgr 80*

Au cours des années 1980, l'approche schématisante et antinarrative des années 1970 est en partie délaissée au profit d'un mode d'exposé plus continu et à une organisation du corpus plus conventionnelle. L'analyse quantitative du contenu n'atteste cependant aucun écart au niveau de l'équilibre entre époques qui s'était imposé dans la période précédente : ce que confirme le tableau reproduit dans l'annexe IV). Si la narration apparaît moins condensée, cela tient en grande partie à une dilatation d'une approche narrative impressionniste et imagée. L'absence de repères chronologiques et la représentation par fresques atemporelles semblent désormais s'être ancrées dans l'organisation de l'exposé.

*Levande Historia*⁵⁰¹ consacre au *högstadiet* trois volumes distincts, de 120-140 pages chacun. L'organisation du matériel y apparaît moins subversive que dans *Historia i världen* : le premier volume aborde l'histoire ancienne, le deuxième l'histoire jusqu'à l'époque de l'industrialisation, le troisième l'époque contemporaine. Le retour à la tradition s'avère plus

⁴⁹⁷ Les États du tiers monde que le manuel a choisi d'aborder en guise d'exemple, et qui en même temps entretiennent des relations privilégiées avec la Suède.

⁴⁹⁸ *Från Palm till Palme; Kvinnan i Sverige. Fortid till nutid, op. cit.*, vol. 2.

⁴⁹⁹ « Histoire de tous les temps ». B. Bergström *et al.*, Stockholm, Liber, 1983.

⁵⁰⁰ *Sverige som stormakt; ABC-staterna; Israel – judisk stat. Ibid.*, pp. 161-163, 420-423 et 413-417.

⁵⁰¹ « Histoire vivante », L. Hildingson, 1980-1991. Il s'agit sans aucun doute de l'ouvrage examiné qui a connu le plus de réimpressions et rééditions. Il figure dans le catalogue de la bibliothèque royale de Suède, entre 1980 et 2013, avec 99 entrées.

apparent que réel, si l'on remarque que l'acteur du premier volume est un individu universel, analysé à travers l'évolution de son cadre de vie et de ses moyens de subsistance, alors que le deuxième volume suit une disposition par aires géographiques. La progression chronologique n'est respectée que dans des lignes essentielles, scandée par des rubriques à effet (« D'un village à un Empire planétaire », « 2 000 ans à Rome »; « Athènes – où la démocratie a vu le jour »⁵⁰²), tandis que le troisième volume consiste, comme *Historia i världen*, en un aperçu des grandes civilisations de la planète, précédé d'une notice historique sur chacune d'entre elles. L'histoire suédoise fait son apparition à travers des « flashes » non situés dans le temps et marqués par l'accentuation de certaines problématiques qui traversent les époques, comme le montre la table des matières reproduite ci-après. Même lorsqu'elle est présente, la chronologie n'offre plus un cadre de référence stable, mais tout au plus une grille pour ordonner des informations découlant d'une hiérarchie thématique de priorités. L'analyse qualitative du contenu des ouvrages (section II.2.2) va nous éclairer davantage.

Table des matières – 1^{er} volume	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les chasseurs</i> • <i>Les agriculteurs</i> • <i>La ville</i> • <i>L'État</i> • <i>Les Grecs</i> • <i>Les Romains</i> • <i>1000 ans dans la ville de Aspuriens</i> 	
2^e volume	3^e volume
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les Arabes</i> • <i>La Carte de la Terre</i> (sur la colonisation de l'Afrique, de l'Amérique, de l'Océanie et de la Sibérie. <i>N.d.A.</i>) • <i>Le commerce sur la mer</i> • <i>La révolution industrielle</i> • <i>La Révolution française</i> • <i>La Scandinavie 1730-1870</i> • <i>Un village en Suède</i> • <i>L'industrialisation en Suède</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le rêve de la société idéale</i> • <i>Le nationalisme</i> • <i>La Première Guerre mondiale</i> • <i>Entre deux guerres</i> • <i>La Seconde Guerre mondiale</i> • <i>La Russie devient l'Union soviétique</i> • <i>La Chine – passé et présent</i> • <i>Le Mexique – indien et espagnol</i> • <i>Les États-Unis – la superpuissance</i> • <i>La Scandinavie au XX^e siècle</i> • <i>L'Empire des Blancs vacille</i> • <i>Quarante ans de notre époque</i>⁵⁰³

⁵⁰² *Från herdeby till världsvälde ; 2 000 år i Rom ; Aten – där demokratin föddes. Ibid., vol. 1.*

⁵⁰³ *Jägarna; Bönderna; Staden; Staten; Grekerna; Romarna; Tusen år i Ampurias. Araberna; Jordens karta; Handeln över haven; Den industriella revolutionen; Franska revolutionen; Norden 1730 – 1870; En by i Sverige; Industrialiseringen i Sverige. Drömmen om det goda samhället; Nationalismen; Första världskriget; Mellan två krig; Andra världskriget; Ryssland blir Sovjetunionen; Kina – forntid och nutid; Mexiko – indianskt och spanskt; USA – supermakten; Norden under 1900-talet; De vitas välde viker; Fyrtio år av vår tid. Levande historia, op. cit., vol. 1, 2 et 3.*

Pour chaque tome du manuel, *Levande historia* comporte une anthologie⁵⁰⁴, qui développe et approfondit les arguments abordés dans le texte principal. Considérablement plus étoffées que les manuels (300 pages environ chacune), les anthologies abondent en illustrations, et ne semblent pas contrevenir au parti pris impressionniste de l'ouvrage. De manière singulière, elles incluent un petit nombre de documents originaux : les lectures thématiques sont toutes rédigées par les auteurs du texte. L'organisation du récit renvoie à une stabilisation des raccourcis simplificateurs dont la fréquence augmente dans la seconde moitié des années 60. La mise en scène d'une Suède rurale intemporelle, soudainement secouée par l'industrialisation, s'est mutée en un topos. La vie dans un petit village du *Västergötland*, de la Préhistoire jusqu'à l'époque de l'industrialisation, est l'objet du chapitre « Un village en Suède », dans le II^e volume, qui prend en considération l'organisation sociale, la famille, la division du travail. De nombreuses illustrations accompagnent le tableau de vie quotidienne que le manuel esquisse. L'évolution de l'iconographie est emblématique du mouvement vers une typologisation statique, fonctionnelle à une thèse. Le recours à des images-documents, utiles pour cerner un trait singulier d'une configuration historique, est devenu rare, et concurrencé soit par des images fantaisistes, soit par des photos du siècle dernier (période à laquelle le récit se réfère le plus souvent), mettant en scène des contrastes tranchés, fortement connotés sur le plan émotionnel, qui opposent deux étapes de l'« être Suédois ». L'exploitation et la souffrance de la femme, des enfants et des personnes âgées, ainsi que les conditions difficiles de vie et de travail dans une société décrite comme exclusivement rurale, constituent un *leitmotiv*⁵⁰⁵. Le chapitre correspondant dans l'anthologie puise largement dans ces thèmes, avec une référence presque exclusive à la vie dans les campagnes avant l'industrialisation. En poursuivant avec le récit du chapitre précédent, les sections suivantes du manuel et de l'anthologie abordent l'industrialisation en Suède, en montrant notamment comment la société traditionnelle a ressenti le heurt avec les « temps nouveaux ». Dans l'anthologie, une ample section illustre la transformation urbaine et sociale de la ville de Stockholm entre les deux siècles. Le texte reproduit aussi des lettres envoyées des États-Unis par des émigrants suédois. La transition entre un univers de privations et la société du bien-

⁵⁰⁴ *Läsebok* 1, 2 et 3.

⁵⁰⁵ Un paragraphe est consacré à la « charité publique » dans les villages où – comme une autre rubrique le souligne – « l'aide se mêlait au mépris » envers ceux qui n'étaient plus utiles à la communauté (*Fattigvården. Hjälp blandad med förakt. Ibid.*, vol. 2, p. 221).

être constitue donc le nouveau noyau dur de l'exposé, habité par l'effort de projeter sur l'ensemble du récit la représentation des valeurs que la Suède contemporaine est censée incarner. En prenant en considération l'un des manuels rassemblant dans un seul ouvrage les quatre matières d'« orientation sociale », comme *Horisont – SOL 2000*, nous observons que le matériel a été organisé, dans le premier tome, selon cette subdivision (entre parenthèses, les thèmes abordés) :

LES ORIGINES DE L'HUMANITÉ (*la Préhistoire, les religions animistes, les cultes babyloniens et égyptiens*)

LE MONDE ANTIQUE (*les Grecs, les Romains, la religion de la Grèce antique, la Bible et le Christianisme*)

NOTRE TERRE (*la Terre, les océans, l'atmosphère, les continents*)

NOTRE SOCIÉTÉ (*l'économie, le droit, les médias, la publicité, les ordinateurs*)⁵⁰⁶

L'intégration entre des thèmes afférant à des domaines disciplinaires divers n'est pas totale : les auteurs abordent alternativement une matière ou l'autre, comme le souligne l'emploi de différentes couleurs dans la table des matières. D'autre part, les trois volumes subdivisent l'ensemble du matériel d'étude en autant de problématiques très amples, modelées sur le critère premier de l'« orientation » sur la société contemporaine. Si la répartition reproduite plus haut exprime une séparation entre quatre domaines disciplinaires, les volumes suivants proposent une subdivision en chapitres qui permet de faire appel, simultanément, à des repères historiques, géographiques ou « de civilisation ». Il en résulte des sections comme « Le monde en voie de changement »; « La Scandinavie dans notre temps » (80 pages, dont 17 d'histoire et le reste de description fonctionnelle d'institutions et organes de la société civile); « La société et les questions existentielles »; « Les régions et les pays »⁵⁰⁷. Le fait que chaque section thématique réorganise des éléments des corpus disciplinaires distincts, pour les harmoniser en une vision d'ensemble cohérente, aboutit à l'accentuation d'une approche purement descriptive, sans perspective. Les textes plus récents pour l'école obligatoire que j'ai pris en compte, *Horisont* et *Historia för högstadiet-SAMS*⁵⁰⁸, confirment la stabilisation du choix de « grands thèmes » apparu dans les années 70 sur une scansion figée de sujets. Parfois, des frises chronologiques s'attachent à ordonner *a posteriori* les sujets abordés.

⁵⁰⁶ *MÄNNISKANS BÖRJAN; ANTIKENS VÄRLD; VÅR JORD; VÅRT SAMHÄLLE*
L. Hildingson *et al.*, *Horisont-SOL 2000*, Stockholm, Natur och Kultur, 1989-1991, vol. 1.

⁵⁰⁷ *Värld i förändring; Norden i vår tid; Samhället och livsfrågorna; Regioner och länder.*
Horisont – SOL 2000, vol. 3.

⁵⁰⁸ C. Öhman, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1989.

Les textes des années 80 affichent généralement un retour à la présentation chronologique des sujets; en même temps, la tendance à la schématisation et à l'organisation par grandes problématiques (« L'impérialisme », « Les grandes révolutions ») et par aires géographiques sont accentuées par l'effacement des références à d'autres aspects du développement. Un style de présentation fictif, construit à travers des plongées dans des décors imaginaires, s'est imposé dans la plupart des manuels. De surcroît, la production de supports alternatifs au manuel se généralise, qui focalisent toute l'attention autour de l'arrière-plan historique des enjeux du débat public, tels que la condition des minorités ou des groupes sociaux discriminés. Les titres renforcent le schématisme du contraste entre un « avant » indifférencié et un « après » également évident : « Quelques faits sur les enfants autrefois », « Les femmes autrefois »⁵⁰⁹... Ces approfondissements comprennent souvent des monographies consacrées à des pays ou à des continents extra-européens, (« L'Asie autrefois et maintenant », « La Rhodésie », « Le Mozambique »...), ou encore des fragments d'histoire locale, en version plus ou moins romanesque. Lorsque des références non thématiques à l'histoire suédoise font leur apparition, c'est généralement pour la ramener dans les bornes de l'expérience directe des élèves, sous la forme de la généalogie imaginaire d'une famille ou d'une petite communauté. Des titres tels que « *Ton* morceau d'histoire suédoise », ou « Quand j'étais petit : histoire du xx^e siècle »⁵¹⁰ sont emblématiques. Pourtant, ce ne serait pas donner un cadre exact de la situation au moment où mon enquête s'arrête, que d'omettre la réapparition, à partir de la deuxième moitié des années 1980, de certains thèmes et segments chronologiques déjà exclus, souvent dans une perspective non eurocentrique. La place généreuse que le deuxième tome de *Levande historia* consacre à l'exploration du nouveau monde ou à la civilisation arabe relève, par exemple, de cette tendance.

⁵⁰⁹ *Fakta om barn förr* (Bjurman, E. Solna, Esselte, 1983). Voir aussi *Barn i gamla tider* (Bäck, F. Karlstad, Press' förlag, 1981) et *Kvinna förr* (Säfvestad-Ericson. Enköping, Hembygdsläroverket, 1993).

⁵¹⁰ Bo Alvmo (eds.), *Din bit av Sveriges historia*, Stockholm, Utbildningsradion, 1977. *När jag var barn: 1900-talshistoria*, dans Bergman, B., *Människan och tiden*, Stockholm, Liber, 1981.

7 – Historia i grundskolan (1966-1967)

Demokratin växer fram i Norden

Det nutida Välfärds-Sverige har även flera brister. Mitt i storstaden ligger hus, där hyresgästerna bl a måste hämta vatten på gården.

Även i vårt nutida svenska välfärds-samhälle finns det många människor, som saknar fast boestad. Här har en äldre man lagt sig att sova på en bänk ute i det fria.



8 – *Alla tiders historia* (1983)



9 – Historia på egen hand (1969 - 1972)



BILD 135. Riddarhuset i Stockholm. Uppfört 1641–1675. Ett av de finaste exemplen på arkitekturen under Sveriges stormaktstid.

väl hävda sin makt. Den unge konungen, som var påfallande fri från Vasarnas misstänksamhet, hade en god förmåga att samarbeta med den aristokrati, som fadern behandlat så hårdhänt. Utan att själv förlora ledningen överlät han åt rådet att fungera som rikets styrelse under de långa perioder han vistades utomlands.

Då Sverige under 1600-talets första decennier blev en expanderande stormakt, kom den svenska adeln att i stigande omfattning utnyttjas för kvalificerade poster

inom armé och förvaltning. Samtidigt omorganiserades den centrala förvaltningen, så att den mera effektivt skulle kunna sköta det växande antalet riksärenden. Förvaltningens centrum utgjordes av rådet, vars främsta ledamöter var de fem höga riksämbetsmännen. De stod i spetsen för var sitt ämbetsverk, ett s.k. kollegium. I ett kollegium fattades besluten genom omröstning. Det viktigaste ämbetsverket var kanslikollegium, vars chef var rikskanslern. I kanslikollegiet handlades de flesta in- och utrikes skrivelser till och från regeringen. Ärenden rörande rikets finanser sköttes av kammarkollegiet. Till kollegierna räknades också Svea hovrätt, rikets första centrala domstol. Även rikets lokalförvaltning byggdes ut. Landshövdingar insattes i länen som konungens re-

10 – Historia på egen hand (1969 - 1972)



BILD 133. G. Camphuyssens målning av Stockholms slott "Tre kronor" år 1661. — I slottet var huvuddelen av den centrala förvaltningen inrymd. Slottet eldhärjades 1697, då mängder av brev och traktater med främmande makter förstördes, oersättliga för vår kunskap om Sveriges äldre historia.

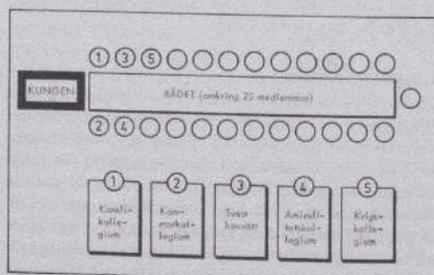
utövningen. I kampen mellan högadeln och Vasasönerna framstod de senare i början av 1600-talet som segrare. Med stor kraft hade Karl både som hertig och som konung fullföljt Gustav Vasas oinskränkta maktutövning. Högadeln hade emellertid inte krossats. Efter Karl IX:s död 1611 skaffade den sig garantier för ett betydande inflytande på rikets styrelse. Det skedde genom att Karls sjuntonårige son Gustav Adolf tvingades avge en vittgående kungaförsäkran.

Gustav II Adolf i samarbete med råd och riksdag

Enligt Gustav Adolfs kungaförsäkran fick riksrådet, adelns främsta ledare, rätt att delta i avgörandet av viktiga ärenden. Dessutom skulle rikets alla högre ämbeten besättas med infödda adelsmän. Därmed upphörde det s.k. sekreterarregementet. Trots den svenska aristokratis ökade inflytande kom dock konungen att

206 | Den absoluta furstemaktens epok

BILD 134. Schematisk skiss över den svenska förvaltningen enligt 1634 års regeringsform. Då bergskollegium och kommerskollegium senare inrättades, blev rådherrar presidenter också i dessa kollegier. En del av riksråden var assessorer i kollegierna. Jämför förhållandet mellan 1600-talets riksstyrelse och förvaltning med vår tids organisation!



De fem höga riketsmyndigheterna

- ① rikskanslern ② rikskatthövdingen ③ riksrådet ④ rikskamreren ⑤ riksmarsken

11 – Historia (1961)

REGENTLÄNGDER

TYSKA RIKET <i>Kejsare av huset Habsburg</i> Karl V 1519–56 Ferdinand I 1556–64 Maximilian II 1564–76 Rudolf II 1576–1612 Mattias 1612–19 Ferdinand II 1619–37 Ferdinand III 1637–57 Leopold I 1658–1705 Josef I 1705–11 Karl VI 1711–40 (Karl VII av Bayern 1742–45) (Maria Teresia regerade i Österrike 1740–80) Frans I av Lotharingen 1745–65 Josef II 1765–90 Leopold II 1790–92 Frans II 1792–1806 ÖSTERRIKISKA KEJSARE Frans I 1804–35 Ferdinand I 1835–48 Frans Josef 1848–1916 Karl I 1916–18 PREUSSISKA KUNGAR <i>Huset Hohenzollern</i> Fredrik I 1701–13 Fredrik Vilhelm I 1713–40 Fredrik II 1740–86 Fredrik Vilhelm II 1786–97 Fredrik Vilhelm III 1797–1840 Fredrik Vilhelm IV 1840–61 Vilhelm I 1861–71		PREUSSISKA KUNGAR OCH TYSKA KEJSARE Vilhelm I 1871–88 Fredrik III 1888 Vilhelm II 1888–1918 TYSKA PRESIDENTER Ebert 1919–25 Hindenburg 1925–34 (Hitler, »Führer und Reichskanzler» 1934–45) FRANKRIKE <i>Huset Valois</i> Frans I 1515–47 Henrik II 1547–59 Frans II 1559–60 Karl IX 1560–74 Henrik III 1574–89 <i>Huset Bourbon</i> Henrik IV 1589–1610 Ludvig XIII 1610–43 Ludvig XIV 1643–1715 Ludvig XV 1715–74 Ludvig XVI 1774–92 (Napoleon I, kejsare 1804–14) Ludvig XVIII 1814–24 Karl X 1824–30 Ludvig Filip av Orléans 1830–48 (Napoleon III, kejsare 1852–70) <i>Franska presidenter</i> Thiers 1871–73 Mac Mahon 1873–79 Grévy 1879–87 ————	Poincaré 1913–20 ———— Lebrun 1932–40 (Pétain 1940–44) Auriol 1947–54 Coty 1954–59 De Gaulle 1959– ENGLAND <i>Huset Tudor</i> Henrik VIII 1509–47 Edvard VI 1547–53 Maria 1553–58 Elisabet 1558–1603 <i>Huset Stuart</i> Jakob I 1603–25 Karl I 1625–49 (Oliver Cromwell, protektor 1653–58) (Richard Cromwell, protektor 1658–59) Karl II 1660–85 Jakob II 1685–88 (Vilhelm III 1689–1702) Anna 1702–14 <i>Huset Hannover</i> Georg I 1714–27 Georg II 1727–60 Georg III 1760–1820 Georg IV 1820–30 Vilhelm IV 1830–37 Viktoria 1837–1901 <i>Huset Sachsen-Koburg, sedan 1917 Windsor</i> Edvard VII 1901–10 Georg V 1910–36 Edvard VIII 1936
---	--	--	--

Regentlängder 339

Georg VI 1936–52	<i>Sovjetunionens ledare</i>	Erik XIV 1560–68
Elisabeth II 1952–	Lenin 1917–24	Johan III 1568–92
	Stalin 1924–53	Sigismund 1592–99
	Chrusjtjev 1953–	Karl IX 1599–1611
RYSSLAND		Gustav II Adolf 1611–32
<i>Huset Romanov</i>		Kristina 1632–54
	FÖRENTA STATERNA	Karl X Gustav 1654–60
Peter I 1682–1725	<i>Presidenter</i>	Karl XI 1660–97
Katarina I 1725–27	Washington 1789–95	Karl XII 1697–1718
Peter II 1727–30	— — —	Ulrika Eleonora 1718–20
Anna 1730–40	Lincoln 1861–65	Fredrik I 1720–51
Ivan VI 1740–41	— — —	Adolf Fredrik 1751–71
Elisabet 1741–62	Th. Roosevelt 1901–09	Gustav III 1771–92
<i>Huset Holstein-Gottorp</i>	Wilson 1913–21	Gustav IV Adolf 1792–1809
Peter III 1762	— — —	Karl XIII 1809–18
Katarina II 1762–96	Fr. Roosevelt 1933–45	Karl XIV Johan 1818–44
Paul 1796–1801	Truman 1945–52	Oskar I 1844–59
Alexander I 1801–25	Eisenhower 1952–60	Karl XV 1859–72
Nikolaus I 1825–55		Oskar II 1872–1907
Alexander II 1855–81	SVERIGE	Gustav V 1907–50
Alexander III 1881–94	Gustav I 1523–60	Gustav VI Adolf 1950–
Nikolaus II 1894–1917		

12 – Historia i grundskolan (1966-1967)



Ett fattigt bondeland

Så här bodde »landsbygdens underklass» för hundra år sedan. — Ett stycke in på 1800-talet var den bästa jorden i Sverige uppodlad. Men befolkningen fortsatte att växa. Drängar och pigor som gifte sig hade ofta inte någon annan möjlighet än att bli s k backstugusittare. En sådan ägde i regel stugan han bodde i men däremot inte marken som stugan stod på. En backstugusittare försörjde sig vanligen som daglönare, dvs på tillfälligt arbete hos bönderna, ibland i förening med någon form av hemslojd.



Lagårdskarlar och mjölkerskor på Julita gård i Södermanland 1910. — Herrgårdarna inriktade sig mer och mer på stordrift. Man minskade antalet arrendatorer och torpare och anställde statare istället. De avlönades huvudsakligen in natura, med bostad, potatisland, säd och mjölk från gården. Ofta höll de sig med egen gris.

Statarhustrurna mjölkade gårdens kor för hand. Det gjordes två gånger om dagen, morgon och kväll. En mjölkerska kunde ha 15—16 kor att mjölka. Hon fick börja tidigt, ofta vid fyrtiden på morgonen. — Hur mjölkar man nu?

13 – Historia i grundskolan (1966-1967)

60 NORDEN FÖRE 1850



© Här har man sökt bygga så billigt som möjligt och sparat på virke och annat byggnadsmaterial — det är en backstuga i Fattig-Sverige.

Jordbrukare utan jord

Den värld vi här sökt ge en bild av var de jordägande böndernas värld. Men det bodde många människor på landet som inte ägde någon jord. Det var bl. a. alla tjänstehjon — böndernas pigor och drängar. De hade knappast mer för sitt arbete än mat, tak över huvudet och kläder.

Vad beträffar mat kunde tjänstefolket räkna med en viss trygghet. De behövde inte svälta om inte husbondefolket svält, något som kunde hända om det blev två 'missväxtår i följd.

Värre var det för alla som byggt sina enkla 'backstugor på byns gemensamma mark och för många 'torpare som bodde på andras mark ②. De fick ta arbete när det fanns att få på gårdarna och försöka få ut så mycket som möjligt av de små täppor, där de tilläts så och skörda. Här var nöden sällan långt borta. Ett missväxtår betydde hungersnöd.

Dessa landsbygdens fattiga och egendomslösa blev fler och fler under 1800-talet. Man räknar med att de 1850 uppgick till 1,3 miljoner — 40 procent av befolkningen

14 – Historia i grundskolan (1966-1967)



De stora folkvandringarnas tid

Historien kan berätta om många folkvandringar. Den första kända förde för 4 000 år sedan nya folk till medelhavsområdet. I Sverige var det då stenålder, och "båtyxefolket" vandrade in. Men kanske är vår egen tid folkvandringstiden framför alla andra. Efter andra världskrigets slut har 50 miljoner människor sökt sig nya hem i främmande länder. Från Fattig-Sverige gick en gång en strid utvandrarsström till USA. Efterkrigstidens välståndsland har framstått som de stora möjligheternas land för många invandrare — inte minst från medelhavsländerna, dit deras förfäder kanske kom för 4 000 år sedan ...

2.2 Dispersion du roman national et dématérialisation des héritages

Dans l'organisation du présent chapitre, j'ai choisi de faire précéder toute réflexion sur la pertinence identitaire du corpus des manuels d'histoire d'une analyse *formelle* de sa transformation : structure logique du récit, équilibre entre les époques, articulation entre développements chronologiques et thématiques. Néanmoins, ces deux éléments ne prennent du sens qu'à travers la relation qui les unit. Le déplacement constant de l'axe narratif vers l'actualité et vers un univers familier, tout le long de la trajectoire examinée, atteste la cohérence d'un processus : le désinvestissement d'un récit charismatique des origines, au profit d'un collage de thèmes justifiés par leur pertinence dans une perspective d'utilité sociale. Crise du statut de la discipline dans les emplois du temps et dans le discours public, déplacement de son centre de gravité et difficulté à se rapporter à un héritage commun, ne sont que les facettes d'un seul processus qui travaille la relation entre institution scolaire et communauté civique, entre *folk* et *bildning*.

On ne saurait apprécier la recomposition d'un fil organisateur (un *canon* disciplinaire) qu'en relation au plan d'évidence dont elle cherche à se distancer. La relégation aux marges du récit de l'histoire *suédoise* – ou *scandinave*, comme la qualifient le plus souvent les *läroplaner* à partir de 1969 – est le symptôme tangible du bouleversement du canon mémoriel entrepris dans les années 50. Au-delà de son importance dans l'idéologie réformatrice, la subversion de la composante *réflexive* du récit, dans laquelle le narrateur, l'objet de son discours et ses destinataires participent d'une seule personnalité imaginaire, inscrite dans la continuité, touche à un outil primordial de l'irradiation, par l'école, d'un appel à l'identification. C'est à ce titre que j'ai décidé de focaliser autour de cette crise l'analyse qualitative du contenu des manuels. Dégager sa logique est une façon d'aborder des questions dont cette investigation ne saurait faire l'économie : l'histoire *de qui* les manuels mettent-ils en scène, *depuis* quel point de vue et à l'intérieur de quel projet culturel, plus ou moins conscient.

La réactualisation d'une communauté de mémoires peut se nourrir d'une multitude d'éléments disparates. Elle peut se passer de l'évocation d'une saga ou de hauts faits emblématiques, mais elle présuppose toujours un choix, donc la revendication d'une ligne de filiation, objective (« nos ancêtres... ») ou idéale⁵¹². Alors qu'au début du processus, la

⁵¹² Plus précisément, l'assentiment (ou le rejet) ne vise jamais l'objet historique en tant que tel (« Jules César », ou « Gustav Vasa »), mais la tradition instituée de sa perpétuation : dans le contexte de l'école, la fidélité à une mémoire n'est donc observable qu'en tant que fidélité à ...une fidélité, et le souvenir que l'on transmet est

réponse aux trois questions précédentes est inhérente à l'agencement logique de la discipline – mettant au centre l'autobiographie d'une nation politique et son regard sur le monde – cette réponse est loin d'être évidente en 1980, à partir du moment où le sujet collectif de l'action semble à la fois changer de visage et se fragmenter. Si l'on se tient à la structure formelle arrêtée dans les programmes, une pluralité d'« histoires » – reflétant le destin d'une civilisation opprimée, de groupes sociaux, de « grandes puissances » et des « gens » tout court – coexistent en l'absence d'un critère de hiérarchisation apparent et sans qu'un fil rouge ne se détache en vertu duquel leur évocation échappe à l'arbitraire d'une gymnastique mentale⁵¹³. L'exposé précédent nous a permis de rendre compte de la crise de la discipline, en la ramenant à une rupture au niveau de la relation entre histoire et légitimation d'un système de pouvoir⁵¹⁴ et à l'émergence, dans le cadre des réformes des années 1960-1970, de formes de connaissance tournées vers l'intégration de l'individu à un idéal de société-famille : la *folkhem*. Dans son apparente unité logique, toutefois, ce processus ne fait que rendre plus intrigante la trajectoire des sédiments résiduels d'une mémoire libérée de toute relation instituée avec la formation des consciences : c'est dans cette condition d'*irresponsabilité* que les nœuds du regard social sur le passé peuvent remonter à la surface et se révéler.

Si la référence à la genèse de la société suédoise n'obéit plus qu'à des critères de fidélité au réel, à quel ordre de nécessités se réfèrent les récits qui continuent d'habiter le canon officiel ? Revenons, afin de rendre plus explicite cette problématique, sur quelques résultats de l'analyse formelle de la structure du cours. L'analyse en parallèle de la distribution du matériel, reprise dans l'annexe VI, n'est en aucun cas aussi éloquente que lorsqu'elle vise la période comprise entre 1492 et 1789. La proportion des textes consacrée à cette époque (histoire suédoise et générale confondues) descend de 40 à 20 % du contenu entre le début et la fin des années 1950, s'effondre à moins de 1 % avec *Historia i grundskolan* (1966-67) de Hildingson et Husén, pour se stabiliser au-dessous de 5 % au cours des années 1970. Cette oblitération n'intéresse pas de manière exclusive l'alternance des dynasties ou des exploits militaires du royaume, mais les jalons de la constitution juridique et culturelle d'un État-nation. Unification politique du pays, introduction de la Réforme et renforcement du pouvoir

toujours le souvenir d'un souvenir plus ancien.

⁵¹³ La thèse selon laquelle l'expérience historique n'avait plus aucune pertinence pour les acteurs contemporains a été expressément défendue, vers la fin des années 70, par le chef de file d'un groupe de travail de *sö* chargé de la révision des programmes du *gymnasium* (B. Thelin, « Är inte vår tid märkvärdig » et « Kan vi lära av historien? », *Svenska Dagbladet*, 24/11/1977 et 11/12/1977.

⁵¹⁴ Cf. U. Zander, *Att legitimera...*, *op. cit.*

central sous les Vasa (xvi^e siècle); expansionnisme militaire et politique, en Europe centrale et à l'Est (xvii^e s.); déclin de la Suède en tant que puissance continentale, s'accompagnant d'un essor de la pensée scientifique et des arts (xviii^e s.) : voici les enjeux qui, sous l'effet conjoint du déplacement de l'axe des programmes vers le présent, de l'abandon de repères thématiques précis et du discrédit de la chronologie politique, n'interviennent plus dans le récit qu'en tant qu'appendices de l'examen de problèmes structureaux des sociétés, avec une préférence pour ceux qui attendent à leur cohésion interne : lutte des classes, racisme et colonialisme, autoritarisme et démocratie... L'examen de la variation de l'équilibre entre sujets et époques (aussi bien au niveau des programmes que dans la présentation des manuels) nous a déjà montré qu'après avoir visé la trajectoire impériale de la Suède, la concentration du récit autour de fresques d'ensemble affecte en premier lieu le poids relatif des époques médiévale et moderne. Comme le tableau reproduit en annexe l'atteste, le tournant de la fin des années 1950 est marqué par la quasi-disparition des manuels pour le *högstadiet* des références à l'épopée des Vikings, à la christianisation du pays et aux luttes dynastiques médiévales⁵¹⁵. Au premier regard, la critique d'un canon exaltant les vertus conquérantes de la maison Vasa-Bernadotte et le chemin du *folk* vers la conscience de soi, semble donc se concrétiser, au niveau des pratiques d'enseignement, par la dislocation de deux critères hiérarchisants du développement de la matière, respectivement d'ordre géographique et politico-juridique (l'histoire *d'un lieu* et l'histoire *d'une nation*), au profit de nouvelles exigences et d'une plus grande flexibilité.

Cette référence à l'éviction de blocs chronologiques et thématiques cohérents (donc à un choix entre théâtres privilégiés de l'action humaine) me permet d'introduire une distinction préliminaire – entre célébration de l'histoire collective et sa présence en tant qu'espace où se forge la relation au passé, entre commémoration et remémoration – qui peut clarifier le sens de la démarche que je vais entamer. Interroger la crise de la représentation scolaire de l'identité nationale est en effet une manière d'aborder, dans une perspective moins abstraite, l'enjeu évoqué au début de l'étude – le ralliement des tenants d'une « école du citoyen » à la critique de la *bildning* – tout en se demandant à quels facteurs imaginaires la poursuite de ce combat (auquel la première génération de réformateurs sociaux-démocrates s'était montrée peu réactive⁵¹⁶) tout au long du processus de révision du message de l'école peut être

⁵¹⁵ Cf. *infra*, annexe vi, b). Une analyse des manuels destinés au *mellanstadiet* serait susceptible de nuancer ce tableau. A ce niveau de la scolarité – bien que dans le cadre des nouvelles priorités de la *grundskola* – l'étude des époques touchées par ces grands sujets est encore prescrite au moins jusqu'en 1969 (cf. *infra*, annexe v).

⁵¹⁶ U. Zander, *Att legitimera...*, *op. cit.*, pp. 48-53.

rattachée. Outre que comme une victoire de l'histoire critique et démystificatrice, l'évaporation de la dimension nationale peut être lue comme un échec – un phénomène à suivre parallèlement à l'érosion de la légitimité de l'histoire en tant que discipline scolaire et en tant que condition de la construction d'une réalité partagée⁵¹⁷. Attesté par le découpage des rubriques des manuels, le recentrage de la didactique autour d'entités ou concepts universalisants – histoire de la ville, de l'agriculture, des théories de gouvernement – est révélateur d'un choix de fond : la dispersion de l'approche apologétique des mémoires nationales ne s'accompagne que dans une faible mesure d'un retour critique et nuancé sur les mêmes enjeux. Il n'est pas question de révéler, à partir des nouveaux apports de l'historiographie scientifique, les lignes de fracture qui traversent la société d'Ancien Régime, la part des couches dominées dans la trajectoire de l'expansionnisme suédois ou les legs culturels de cet élan impérialiste⁵¹⁸. Sans se heurter à un veto, la rencontre avec cet autre-identique que représente, pour toute collectivité, la réactualisation de son passé, glisse en arrière-plan d'un exposé habité par de tout autres priorités, communes à d'autres corpus disciplinaires à vocation pratique. Dans ce nouveau cadre de pensée, la familiarisation dépourvue de sentimentalisme avec certaines transitions historiques est censée doter les futurs citoyens de repères utiles à leur orientation. L'opposition global - local rencontre, dans cet *aggiornamento*, celle entre « pertinent » et superflu. Par conséquent, alors même que le récit s'ouvre vers les dimensions culturelle et socioéconomique du changement au niveau planétaire, les sources de la culture politique propre à la Suède⁵¹⁹ font l'objet d'un gommage discret. En parallèle avec la montée en puissance de la *samhällskuskap*, cette négligence contribue à hisser les institutions et les mœurs nationales sur un plan d'évidence absolue⁵²⁰.

⁵¹⁷ Un phénomène que la recherche suédoise, au cours des vingt dernières années, a identifié à de multiples reprises (cf. H. A. Larsson, *Barnet kastades ut... op. cit.* et U. Zander, *Fornstora dagar..., op. cit.*) tout en hésitant à en interroger les raisons plus profondes.

⁵¹⁸ La politique étrangère de la Suède ne fait plus aucune apparition, par exemple, dans le volume de Hildingsson destiné à la dernière année du *högstadiet*; les deux rétrospectives d'histoire nationale ne se réfèrent, respectivement, qu'au passage de l'absolutisme à la démocratie, et à la vie dans la forge du Björneborg durant trois siècles. *Historia i grundskolan, op. cit.* Pour emprunter une formule de F. Nietzsche (*op. cit.*), la fin de l'usage *monumental* (donc, mobilisateur et autocélébrateur) de l'histoire commune ne semble pas avoir été remplacée par un autre usage : l'attention croissante des programmes pour la société à laquelle on se réfère ne s'accompagne pas d'une attention à sa généalogie.

⁵¹⁹ De la forme de l'État aux prérogatives des administrations centrales, de l'identification État-Église aux influences étrangères sur la langue et les arts.

⁵²⁰ La rapidité de ce processus de sélection est indirectement révélatrice des enjeux éminemment propagandistes que l'évocation des gloires passées revêtait précédemment dans le système scolaire. Comme le note avec justesse U. Zander, la fin de la célébration publique de la mort de Gustave II Adolphe, le roi soldat de la guerre de Trente Ans, coïncide, à quelques années près, avec la réduction à la part congrue de cet événement dans l'évocation des manuels (U. Zander, *Att legitimera... op. cit.*, p. 340).

L'extrait ci-dessous, tiré d'un manuel pour le *gymnasium* de la fin des années 1960, contient un exemple d'une telle stratégie de banalisation. Vidée de son statut culturel et fondateur, l'introduction de la Réforme protestante en Suède y figure comme la transcription pragmatique d'un concept élaboré dans un autre contexte. Dans cette présentation laconique, le conflit du roi de Suède avec la papauté ne renvoie qu'à un enchaînement d'options tactiques dénué de profondeur ou de conséquences à long terme. Tout le sujet est résumé en une demi-page :

Gustav Vasa voulait écarter l'Église de Rome, qui faisait obstacle à l'exercice de son pouvoir; il avait surtout besoin des biens de l'Église pour renflouer les caisses de l'État. Dans cet esprit, Gustav Vasa atteint un premier résultat à l'occasion du Parlement dit *de la Réforme*, à Västerås en 1527, où il fut décidé que l'Église devrait payer des impôts à l'État. Ensuite, le Roi commença à annexer peu à peu les terres de l'Église, si bien qu'au cours des années 1540 toutes les propriétés de l'Église furent transférées entre les mains de la Couronne⁵²¹.

Il serait imprudent de classer l'éclipse de la nation en tant qu'objet d'étude comme une fatalité, liée à un alignement inévitable du regard sur les catégories universelles de l'histoire sociale. Même l'adhésion de la Suède, après 1945, aux recommandations internationales sur l'harmonisation de la présentation des conflits et des clivages entre civilisations⁵²² implique plutôt une métamorphose du contenu éthique de l'enseignement que sa neutralisation⁵²³. Dans le cas qui nous occupe, l'ancrage national du récit est entretenu *de facto*, au-delà de ses contenus explicites, par la langue utilisée, par le cadre formalisé dans lequel il est communiqué, par le statut du public et, surtout, par l'articulation avec un projet d'éducation civique de plus en plus au centre de l'attention des *läroplaner*, d'une révision à l'autre. La voix impersonnelle de la nation et de ses diktats ne cessent de *parler*, alors même que l'institution scolaire s'attaque aux composantes de son propre héritage qui se heurtent aux objectifs des réformes. Ce récit des « mauvaises années » (*de onda åren*) de la Seconde

⁵²¹ *Gustav Vasa ville undanröja påvekyrkan som ett hinder för sin maktutövning och behövde dessutom kyrkans förmögenhet för att stärka statsfinanserna. I dessa avseenden nådde Gustav Vasa en bit på vägen vid den s.k. reformationsriksdagen i Västerås 1527, då det beslöts att kyrkan skulle betala skatt till staten. Så småningom började kungen dra in kyrkans jord, så att alla kyrkans gårdar på 1540-talet var i kronans hand. Historia på egen hand* (B. Bergström et I. Håkansson, 1969-1972, *op. cit.*), p. 137.

⁵²² Des recommandations qui ont fait l'objet d'un suivi particulièrement scrupuleux. Cf. *infra*, note 532.

⁵²³ Plus généralement, l'impact que les réformes de l'enseignement de l'après-guerre ont laissé sur le canon d'histoire en Angleterre, en Allemagne ou en Italie atteste que le caractère transversal des mobiles (pragmatisme, pacifisme, individualisme) s'unit avec la réactualisation d'un cadre de référence à partir duquel le passé est filtré et élaboré : fondation politique ou culturelle de la nation, régionalisme vs. centralisme, articulation du fait religieux et de l'espace public etc. Des contributions intéressantes sur les limites de l'évolution vers une approche post-nationale dans les pratiques d'enseignement sont M. Rauner, *Unesco as an Organisational carrier of Civics Education Information* « International journal of Educational development » 19, 1999 et P. M. Kennedy, *The Decline of Nationalistic History in the West* dans W. Lacqueur et G. L. Mosse (eds.), *Historians in Politics*, London, SAGE Publications, 1974.

Guerre mondiale en Scandinavie, extrait d'un manuel des années 80, peut servir d'exemple. En toute discrétion un jugement favorable à l'attentisme suédois face à l'occupation du Danemark et de la Norvège se glisse entre les mailles d'une présentation succincte et factuelle de la situation des nations voisines, sous le régime d'occupation :

Beaucoup de récits passionnants nous décrivent la manière dont les membres des groupes de résistance risquaient leur vie [...] Mais pour la grande majorité des habitants, la vie n'était pas aussi dramatique. Les agriculteurs cultivaient leurs champs et élevaient leur bétail comme toujours. Dans les villes, les gens se rendaient au travail. Les enfants allaient à l'école [...] ⁵²⁴

L'exposé précédent montre que l'alliance entre objectivation, démocratisation et *dénationalisation* du choix des sujets est, elle aussi, moins linéaire et univoque de ce que la vision optimiste de la *skolkommission* laissait entendre. La ligne d'évolution que nous avons identifiée invite à nuancer l'assurance avec laquelle l'opposition entre science et mythe est brandie tout au long du démontage du canon officiel : en histoire comme en littérature, il existe une *poétique* du réel et du dévoilement des faux-semblants. L'abandon d'un développement exhaustif et chronologique au profit de l'examen des seuls éléments « pertinents » de l'expérience historique nationale, ne peut qu'aboutir à un nouveau tri, soit la codification ultérieure de situations ou enjeux censés receler le *sens* que l'histoire revêt pour une communauté imaginaire, qui se perpétue à travers le renouvellement des classes et la répétition des liturgies scolaires ⁵²⁵. Le nouveau canon individualiste et expérimental, épuré de tout accent tendancieux, n'est pas aussi transparent à soi-même qu'il ne le prétend.

Afin de dégager la logique d'une dynamique critique qui semble se retourner contre ses propres intentions, tournons-nous vers les choix narratifs des ouvrages. La méthode utilisée pour cerner le rapport qu'ils entretiennent avec des repères fondateurs qui avait longtemps servi d'armature, sera celle, exposée en début de chapitre, d'une histoire critique de la démythologisation : je commencerai donc par reconstituer la séquence dans laquelle des pans de l'héritage national sont évacués de la trame des manuels à une époque donnée, et le travail de sélection qui, en dirigeant l'attention sur des fragments de ce patrimoine, dans un nouveau cadre d'histoire de l'humanité, vise à *réactiver* ce passé et à l'investir d'un sens. Dans les

⁵²⁴ *Det finns många spännande berättelser om hur män och kvinnor i mostånds rörelsen vågade sina liv [...] för de flesta var livet inte alls så dramatiskt. Lantbrukarna skötte sin jord och sina djur som förr. I städerna gick folk till sina jobb. Barnen gick i skolan [...]*
Levande historia, op. cit., vol. 3, p. 357.

⁵²⁵ À partir de 1970, l'apparition de tableaux synthétiques, concentrant dans une section le portrait de la « Suède rurale » ou « d'autrefois » (cf. *supra*, sections II.2.1.4, 2.1.5 et 2.2.2), vont se révéler une occasion pour la production de nouvelles images d'Épinal, habitées par des acteurs collectifs non identifiés.

deux cas, il est intéressant d'apprécier en quelle mesure l'invention narrative et conceptuelle des textes scolaires articule et réinterprète les prescriptions des *läroplaner* – à mesure que celles-ci se réduisent à des formules désincarnées, à l'ancrage chronologique de plus en plus vague et semblent donc encourager les auteurs vers une revisitation créative de l'héritage collectif. Au-delà des choix thématiques, l'évolution rhétorique des contenus – du titrage des rubriques à l'iconographie et à l'alternance de registres, entre langage savant et ordinaire, distanciation critique et jugement de valeur – livre des informations sur la manière dont la césure conceptuelle que les *läroplaner* entendent marquer a été déclinée au niveau de la mise en scène pédagogique. La manière dont le passé national a été représenté au fil de trente ans de révisions des manuels nous permet d'aborder le détricotage d'un canon historique dans un esprit autre que celui d'une comptabilité *négative*, attestant (d'après le dessein affiché des réformateurs) la percée des préoccupations sociales du présent au détriment de l'évocation de trajectoires généalogiques. Expulsée d'un récit codifié, la question de la reconnaissance, de la solidarité avec un génie collectif, est susceptible d'emprunter d'autres canaux. Au même titre que, dans toute collectivité, la raréfaction des connaissances empiriques sur l'histoire peut entretenir une conscience *historique*⁵²⁶, passer sous silence la genèse idéologique des structures étatiques peut trouver un sens dans l'optique d'une *propagande sociale*⁵²⁷ plus efficace et assurée. Il peut donc être tentant de révéler les ressorts de la réinvention d'une mémoire officielle, qui est inhérente au combat *contre* son tracé antérieur : un thème qui relève de la question générale de la possibilité de *se passer du passé* en tant que source de légitimité dans les rhétoriques communautaires, et qui m'a amené à prendre en compte d'autres corpus que les manuels d'histoire⁵²⁸. Après avoir dressé, à partir de l'analyse en série des manuels, un bilan de l'*internationalisation* des objets d'enseignement, je tâcherai de vérifier si, et sous quelles formes, le nouveau profil de la matière se met au service de la réactualisation d'une communauté de destin et de valeurs. Le silence qui descend sur certains supports narratifs d'une idée du « nous » (et donc sur la possibilité de la remettre en question) pourra alors être à son tour rattaché à un principe ordonnateur : un projet.

2.2.1 *Dislocation d'un récit des origines*

Passons en revue en premier lieu les facteurs qui influencent la crise de l'ancrage national du

⁵²⁶ Par exemple, en la libérant de ses contradictions : à deux niveaux différents, le tri du panthéon révolutionnaire en URSS ou la transfiguration fantaisiste des biographies des « pères fondateurs » dans l'éducation civique aux États-Unis relèvent de ce modèle de fondation par l'oubli sélectif.

⁵²⁷ Cf. *supra*, section 1.4.

⁵²⁸ Cf. *infra*, chapitre III.

canon, les motivations qui l'inspirent et les indicateurs permettant de l'objectiver à l'intérieur de l'échantillon. Une expression patente de la dépréciation du statut de l'histoire nationale dans l'organisation concrète de l'enseignement est l'abandon, qui se généralise dans la seconde moitié des années 1950, dans la *realskola* comme au *gymnasium*, de l'usage d'un manuel distinct d'histoire suédoise. Écho du rôle prééminent que l'assimilation de la saga patriotique avait tenu dans la tradition du *läroverk*, cette mutation est le résultat d'une lente érosion de l'attribution de finalités légitimatrices au contact avec un passé immaculé; elle précède, en grande partie, le champ chronologique de cette étude⁵²⁹. L'exigence de synchroniser les cours d'histoire suédoise et générale, en neutralisant les inflexions autocélébratrices du premier, avait déjà trouvé un large écho à travers les attaques lancées contre l'organisation traditionnelle du cours d'histoire durant les années 20 et dans l'entre-deux-guerres⁵³⁰. Dans le climat culturel optimiste et iconoclaste de l'après 1945, cette ligne de pensée s'affirme quasiment sans contraste⁵³¹. Les décisions politiques et les *utredningar* qui dessinent le profil des premiers *läroplaner* y adhèrent en lui attachant un argument plus fondamental : au-delà de ses connotations revanchardes, la réévocation du panthéon national-romantique apparaît comme une entrave à l'inculcation chez les élèves d'une disposition d'esprit démocratique. Cet effort d'auto-émancipation favorise la réception des recommandations pour la révision de l'enseignement de l'histoire avancées dans les mêmes années par l'UNESCO ou par le Conseil de l'Europe⁵³², préfigurant un syllabus d'« histoire du genre humain », jugulant toute forme d'exclusivisme ou d'arrogance nationalistes. Dans son irénisme, une approche parfaitement en résonance avec l'autoreprésentation émergente de la Suède en tant que nation-phare du dialogue entre les blocs et entre les systèmes de gouvernement. Des reflets évidents de la pénétration de ce projet dans les valeurs du système d'enseignement sont le bannissement des expressions offensantes envers les autres

⁵²⁹ Sur l'arrière-plan historique de la discussion au sujet de l'équilibre entre la présentation de l'histoire suédoise et mondiale, cf. G. Andolf, *op. cit.*, p. 27.

⁵³⁰ Les griefs concernaient, plus exactement, la focalisation du récit sur le niveau étatique-institutionnel, au détriment de l'évolution sociale et des mouvements qui l'animent, et sa subordination à des valeurs conservatrices (cf. *ibid.*, pp. 55-61).

⁵³¹ Progressivement intégré aux programmes, le principe du caractère objectif des références à l'héritage national ne rencontre plus d'opposition au sein de la fédération des professeurs d'histoire (HLF) à partir de la fin des années 50. Sur cette évolution, cf. M. Hallenius, *Clio räddar världen, op. cit.*, p. 73.

⁵³² Cf. *A Handbook for the improvement of textbooks and teaching material...*, Paris, UNESCO 1949 ainsi que la Résolution n. (52)17 du Conseil de l'Europe. Ces lignes directrices, qui se proposaient d'atténuer le caractère nationaliste des systèmes d'éducation renouvellent, sous la pression des efforts de réconciliation qui suivent la fin de la Seconde Guerre mondiale, des initiatives lancées par la Société des nations dès 1927. Sur l'impact de ces déclarations sur la réforme de l'enseignement de l'histoire en Suède cf. T. Nygren, *History in the Service of Mankind*, Umeå, Umeå University, 2011.

civilisations, encore présentes dans les textes⁵³³, l'introduction de critères de sobriété et d'objectivité pour le récit et l'ouverture à l'histoire européenne et globale – avec une attention particulière au rôle des organisations internationales et aux efforts en faveur de la paix dans le monde : autant d'aspects relevés lors des révisions des programmes entre 1955 et 1960⁵³⁴, et immédiatement reflétés dans les manuels. En contrepartie, jusqu'à la veille des réformes des années 60, ces attestations de bonne volonté ne visent ni la concentration du regard sur l'histoire nationale, ni l'importance de celle-ci dans l'économie générale du cours; la passion qui les avait inspirées (dans le contexte de forte polarisation idéologique des années 30) s'était largement estompée à l'époque où cette analyse débute.

Un décalage apparaît d'emblée dans la dynamique des influences qui affectent la représentation de l'histoire nationale dans le récit. Alors que la révisitation du canon officiel⁵³⁵ s'était inscrite, dans les années 30 et 40, dans un vif débat d'idées, animé par des universitaires et des personnalités politiques, autour du bien-fondé scientifique des hagiographies soumises aux élèves et de la négligence du rôle des mouvements sociaux, l'évolution des décennies successives a un écho faible, voire nul dans l'espace public⁵³⁶. Elle apparaît davantage comme une conséquence structurelle de la recherche d'aligner l'architecture de l'enseignement de l'histoire sur des critères de pertinence sociale et sur une représentation cohérente des valeurs communes. L'accélération de la dispersion non seulement des sédiments propagandistes, mais du tracé factuel de l'ancien *roman national* tient à la synergie de plusieurs facteurs. Le découpage chronologique du programme dans les cycles supérieurs de la scolarité, introduit entre 1962 et 1965⁵³⁷, ne pouvait que déstabiliser l'équilibre imaginaire d'un cours centré sur la trajectoire des destins de la patrie de la gloire à la déchéance et à la promesse d'une résurrection. Après ces réformes, aussi bien le dernier

⁵³³ Une démarche dont la Suède avait été un pionnier, à travers les conférences pan-scandinaves des années 30 sur l'examen et la révision en parallèle des manuels d'histoire (cf. *Textbook Revision in the Nordic Countries*, dans *History teaching and history textbook revision*, Council of Europe, Strasbourg, 1967).

⁵³⁴ T. Nygren, *op. cit.*, pp. 35, et 342-343. Le même auteur (*ibid.*, p. 329) note également que l'universalisme des recommandations de l'UNESCO, insistant sur l'origine et les intérêts communs de tout le genre humain, trouvent en Suède une meilleure réception par rapport à la demande du Conseil de l'Europe en faveur d'un enseignement attentif à l'héritage commun du continent. Les analyses de Nygren s'appuient sur une analyse empirique de la relation entre ces instances, les sujets des épreuves des examens d'histoire et ceux des travaux individuels réalisés par les élèves des dernières classes du lycée.

⁵³⁵ D'ailleurs très lente, par rapport au bouleversement de la période 1960-1980.

⁵³⁶ Cf. K-G. Karlsson, *Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen* dans *Historiedidaktiska utmaningar*, *op. cit.*, pp. 26-29.

⁵³⁷ Cf. *infra*, annexe v.

cycle de l'instruction obligatoire que le cours du *gymnasium*⁵³⁸ pivotent autour des deux derniers siècles d'histoire européenne; seulement quelques années plus tôt, dans chacun des systèmes, la trajectoire de l'hégémonie suédoise en Europe centre-orientale (xvii^e et xviii^e siècles) occupait à elle seule toute une année de cours. Déconnectée d'une progression continue, la genèse politico-juridique de la Suède en tant qu'État moderne ne représente plus le fil conducteur de l'exposé, mais un élément du déroulement de l'histoire collective, au *gymnasium*, et un sujet d'aperçus rétrospectifs dans l'enseignement général. La prise en compte de ces enjeux dans les cycles inférieurs de la scolarité⁵³⁹ ne compense qu'en partie leur relégation à l'arrière-plan des cours du *högstadiet* et du *gymnasium*⁵⁴⁰. Réduire ce processus à une simple soustraction, réalisée à partir d'un canon invariable, serait abusif : sans en être la conséquence directe, les changements des programmes coïncident avec l'apparition d'une nouvelle notion du devenir historique, qui relègue au second plan à la fois l'exigence de continuité du récit et son ancrage à une trame narrative convenue, dans lequel chaque information, chaque détail biographique trouve immédiatement sa justification logique.

La première phase de la transformation est plus fortement influencée par la volonté de combler le décalage entre pédagogie scolaire de l'histoire et acquis de l'historiographie académique⁵⁴¹. Elle s'accompagne d'une atténuation de la référence des manuels à l'histoire politique, réduite en fait – dans sa version plus élémentaire – à une succession de récits de vies illustres et d'exploits guerriers. Le souci d'objectivité et de concentration autour des déterminants du changement historique, que les *läroplaner* mettent en avant, se décline non seulement à travers l'abandon des interprétations romanesques et moralisantes de l'histoire nationale (la tradition incarnée par Odhner), mais aussi par la propension à opposer au dessein des acteurs individuels la force des structures économiques et socioculturelles. La quantité des références à des personnalités et l'étendue des détails biographiques subissent, durant cette

⁵³⁸ A l'exception de sa première année, couvrant la période allant des origines du féodalisme aux Lumières.

⁵³⁹ En fait, le seul *mellanstadium* (cf. *infra*, annexe v) compte tenu du fait qu'aucune étude structurée de l'histoire n'est prévu au cours des trois premières années de scolarité, consacrées à une simple orientation sur la communauté locale.

⁵⁴⁰ A partir de 1969, en effet, les programmes du *mellanstadiet* évoluent rapidement vers une description naturaliste de l'environnement quotidien et de la vie de la communauté locale : un repli sur l'expérience subjective, qui intéresse, comme nous l'avons constaté, tous les échelons de la scolarité.

⁵⁴¹ Sur l'évolution des passerelles intellectuelles entre enseignement scolaire de l'histoire et recherche universitaire, cf. *Clio räddar världen...*, *op. cit.*

phase, une nette compression. À la fin des années 50, la tendance à intercaler au récit des références à l'histoire de la culture, de l'art et de la littérature nationales – comme les exemples de tables des matières reproduits en annexe le montrent⁵⁴² – marque la première percée d'une approche synthétique, moins sensible au poids de l'événement qu'aux traits distinctifs d'une « époque »⁵⁴³. Apparue entre la fin des années 1950 et les premiers *läroplaner*, cette ouverture vers une histoire culturelle sera rapidement concurrencée par la tendance à donner au sujet collectif du récit historique une définition plus pertinente pour l'imagination de l'élève : celle d'une communauté d'expériences naturelle, immédiatement présente à sa conscience⁵⁴⁴.

Les propos des manuels ayant perdu le ton directif de la tradition pédagogique nationaliste, des retours critiques sur des éléments controversés de l'héritage national apparaissent sporadiquement entre la fin des années 50 et la fin des années 60. Un exemple typique est la critique des aventures militaires de Charles XII hors des frontières de l'Empire suédois⁵⁴⁵. La démystification raisonnée du panthéon institutionnel reprend les idées force de la nouvelle orthodoxie du système d'enseignement, comme la dénonciation du militarisme et du colonialisme, mais elle se raréfie après que l'entreprise de démolition du culte des gloires nationales a trouvé sa caution définitive dans la structure thématique des *läroplaner*. L'intérêt déclinant pour l'histoire politique nationale au niveau académique n'encourage sans doute pas ce type de démarches⁵⁴⁶. Dans la plupart des cas, dans les manuels des années 60, l'appel à l'exercice critique de la part de l'élève se cantonne au jugement sur les tournants de l'histoire planétaire, sans répercussions immédiates pour la conscience nationale – Révolutions française ou américaine, colonialisme et décolonisation... – ou se matérialise par des questions

⁵⁴² Cf. *infra*, annexe VII.

⁵⁴³ Encore au début des années 1950, la présentation de l'époque de la Réforme peut pivoter exclusivement autour de la trajectoire biographique de quelques personnages clefs (cf. la table des matières de *Historien och samhället*, *ibid.*); cette approche contraste avec l'approche méthodologique de *Svensk och allmän historia* (1958), qui intègre la progression événementielle avec des sections d'analyse politique et économique plus générale.

⁵⁴⁴ La référence au pronom « nous » semble garder toute sa légitimité dans une école du citoyen. Ce pronom revient avec insistance, parmi les points identifiés par les programmes de *samhällskunskap* de 1969 (« notre défense totale », « nos droits et nos devoirs ». *Vårt totalförsvar; Våra rättigheter och skyldigheter... Lgr 69, Supplement, Orienteringämnen*, *op. cit.*, p. 51).

⁵⁴⁵ Cf. *infra*, note 555 et N. Ammert (*op. cit.*, p. 162). A noter (*ibid.*, p. 171) que la stigmatisation de ce roi-guerrier, autrefois présenté comme un héros, s'est mutée dans les décennies successives en un *topos*.

⁵⁴⁶ Présents dès les premières décennies du xx^e siècle (cf. G. Andolf, *op. cit.*, p. 61 et N. Ammert, *op. cit.*, pp. 89-92), des exemples de critique des sources et de juxtaposition d'interprétation antagonistes dans les manuels ne survivent que rarement à la démarche de simplification conceptuelle de la seconde moitié des années 70.

dirigées, au résultat escompté⁵⁴⁷.

Arrêtons-nous sur les caractéristiques de cette première transition, en commençant par isoler les références explicites à l'histoire suédoise dans un manuel pour la *realskola* des années 1950, comme *Historien och samhället*⁵⁴⁸, dans lequel l'histoire nationale est déjà synchronisée avec les événements internationaux. Référons-nous tout d'abord au volume couvrant l'histoire du Moyen Age jusqu'à la fin de la Guerre de Trente Ans. La table des matières est reprise en annexe⁵⁴⁹, de manière à faire ressortir les entrées directement pertinentes pour la chronologie nationale. Comme dans l'ensemble de la production des années 50, l'accomplissement de l'unité de l'État et son épanouissement en tant que puissance militaire se taillent encore la part du lion. Les legs de la tradition patriotique s'inscrivent cependant dans un héritage européen pluriel, dont les temps forts⁵⁵⁰ se placent en dehors de la scansion temporelle de l'espace culturel nordique; peu de passerelles logiques subsistent entre les deux progressions. Ce premier pas vers une atténuation du cadre canonique du cours ne fait somme toute qu'incorporer dans un récit continu les jalons convenus de l'épopée nationale, sur la base d'une double chronologie, qui atténue l'effet organisateur des deux lignes narratives. Plus exactement, la tendance des auteurs consiste à placer l'identité collective suédoise sur une ligne d'ascendance européenne en ce qui concerne le passé le plus lointain⁵⁵¹, pour diriger ensuite l'attention sur la chronologie nationale dès que le fil rouge de la continuité institutionnelle de l'État suédois se détache de l'exposé. Dans *Historien och samhället*, l'histoire nationale à partir de l'époque de Gustav Vasa et de ses successeurs, comprend une brève référence aux Vikings et un exposé plus dense du ^{xiv}^e et du ^{xv}^e siècle en Scandinavie ; elle devient ensuite l'axe du développement – avec une présentation exhaustive de la Guerre de Trente ans et de l'expansion territoriale qui s'ensuit – pour se fondre finalement dans un exposé en parallèle avec l'évolution intellectuelle, culturelle et politique

⁵⁴⁷ Transition efficacement incarnée par la réorientation vers des problématiques d'actualité des sujets de dissertation d'histoire du *studentexamen* (le baccalauréat suédois) : en 1960, pour la première fois, l'histoire nationale et continentale n'y ont plus de place, les sujets proposés visant respectivement le rôle joué par la Suède au Conseil de sécurité des Nations Unies et l'histoire de l'Afrique contemporaine (cf. T. Nygren, *op. cit.*, p. 329).

⁵⁴⁸ 1950-1955, *op. cit.*

⁵⁴⁹ *Infra*, annexe VII.

⁵⁵⁰ La Rome et la Grèce antiques et plus tard les Croisades, la Renaissance...

⁵⁵¹ En rendant hommage à cet héritage, *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, 1965) note que l'histoire de la civilisation gréco-romaine constitue « pour toute l'Europe une sorte d'histoire du pays natal » (*Därför är antikens historia « hembygdkunskap » för hela Europa. Op. cit.*, p. 191).

en Europe aux ^{xviii}e et ^{xix}e siècles, jusqu'aux conflits sociaux de la fin du siècle et à l'histoire la plus récente⁵⁵². La centralité de la saga nationale est signifiée finalement par la place étendue attribuée à ses hauts faits ainsi qu'à la cadence plus serrée et dramatique du récit : les cinq paragraphes consacrés à différents moments de la vie de Gustav Vasa en sont un exemple. La familiarité de certaines figures historiques semble acquise d'emblée : leur trajectoire biographique et leurs affects sont investis *a priori* d'une pertinence; le texte n'a qu'à pointer les occasions concrètes où leur action exemplaire se matérialise. Dans l'évocation de la Réforme et de la polarisation qu'elle suscite dans les cours européennes, c'est la personnalité du premier roi Vasa qui tranche. Si Martin Luther « rompt avec la papauté » et Henri IV « réunit » son pays, Gustav Vasa réalise un exploit (*äventyret*), peut se montrer « gai » ou bien « dur » et « impétueux »⁵⁵³, « veut » gouverner seul. À la fin de sa vie, il « prendra congé » en pleurant de son peuple. Dans la restitution de sa trajectoire, la relation à l'histoire prend ainsi d'emblée une dimension intime et sentimentale. Des figures telles que Gustave-Adolphe, la reine Christine, Charles ^{xii} (mais aussi des acteurs collectifs tels que les « nobles », les « bourgeois »...) atteignent dans le récit une pertinence concrète, touchant aussi au plan de la description psychologique, qui devient plus pénétrante et détaillée, sans être nécessairement flatteuse, lorsque ces figures familières entrent en jeu. Figé autour de tournants emblématiques, reliés entre eux par l'évocation des éléments de civilisation propres aux différentes époques, l'autoportrait national qui s'organise tend vers l'exhaustivité⁵⁵⁴. La disposition des sujets crée un jeu de miroirs qui place la nation au centre de la scène. Ce n'est donc pas la genèse de la Guerre de Trente ans, par exemple, mais la façon dont la Suède y intervient, qui ouvre la représentation de l'événement et qui en définit le déroulement logique.

À partir du milieu des années 1950, la chute d'attention vis-à-vis de la Suède d'Ancien Régime et de ses exploits militaires deviennent très voyantes dans l'ensemble des ouvrages⁵⁵⁵. Dans *Svensk och allmän historia* (1958), bien que présentée le long de l'ouvrage dans un récit

⁵⁵² Certains tournants de la civilisation scandinave (« L'Ère de la liberté », la réforme constitutionnelle de 1809, l'Union avec la Norvège, etc.) font l'objet de chapitres à part et d'un exposé plus articulé.

⁵⁵³ *Martin Luther bryter med påvekyrkan [...] Henrik IV samlar sitt land [...] Som människa var han glad och angenäm, men i upprörda ögonblick kunde han bli häftig och hård.* *Ibid.*, vol. 1, p. 144.

⁵⁵⁴ Même les chapitres qui illustrent les conditions sociales ou les modes de vie d'une certaine époque, participent d'une reconstitution personnalisée. Dans *Historien och samhället*, le paragraphe sur la « Vie en Suède au ^{xvi}e siècle » vise en premier lieu le développement du royaume de Gustav Vasa, la description devenant ainsi le décor d'un récit biographique.

⁵⁵⁵ Un exemple dans ce sens est la caractérisation assez négative de Charles ^{xii} (le souverain tué au combat, et objet d'un culte nostalgique par les tenants de la grandeur suédoise) dans la plupart des textes des années 1950.

en continu, l'histoire nationale a été amputée de toute la phase de suprématie militaire. La table des matières⁵⁵⁶ nous permet d'apprécier la dilatation que la trajectoire politique des siècles les plus récents vient de connaître : ce nouvel arrangement a considérablement réduit l'importance de l'héritage expansionniste du royaume. Un aperçu conventionnel de l'histoire politique du XVIII^e siècle – bien qu'allégé des commentaires et digressions les plus emphatiques – subsiste encore, accompagné d'une analyse de la crise constitutionnelle et dynastique du tournant du siècle, plus nourrie que par le passé. Au nom de l'objectivité, un mode d'évocation moins impliqué et personnalisé subvertit discrètement le centre de gravité des segments thématiques repris des programmes précédents. La référence aux traits de caractère de tel souverain ou aux intrigues de palais s'estompe au profit du devenir des structures économiques et productives, du travail ou des créations intellectuelles. C'est dans cet esprit que les *längdsnitt* reviennent sur certains traits de l'histoire nationale, abordant de manière diachronique, en surplomb, les rivalités plus durables de la Suède en politique étrangère et militaire (« Les relations entre la Suède et la Russie », etc.) Avec *Genom tiderna*⁵⁵⁷, l'intégration de l'histoire suédoise dans l'histoire générale marque une autre étape, alors que le pivot chronologique se déplace ultérieurement vers les époques les plus récentes. Dans l'exposé de la période entre l'an 1000 et 1870, les sections qui comportent des références à l'histoire nationale sont aménagées, comme le tableau en annexe nous le montre, en mettant l'accent sur les révolutions scientifique, intellectuelle et culturelle qui caractérisent l'époque des Lumières. Une seule référence à l'histoire politique nationale jusqu'à 1600 trouve encore une place dans la section des *längdsnitt*.

La substitution, en tant que pivot dramatique et conceptuel du récit, des exploits conquérants du XVII^e siècle par le crépuscule de la société d'Ancien Régime et les ferments sociaux qui l'accompagnent, est le reflet évident du changement de focalisation des premiers *läroplaner*. Le primat de la perspective globale sur la dimension locale, et de la genèse des institutions sociales contemporaines par rapport à un canon dans lequel le passé s'impose *per se*, comptent parmi les éléments de rupture méthodologique que le *Lgr 62* a fait intervenir, et que les auteurs traduisent avec peu de dissonances⁵⁵⁸. La nouvelle hiérarchie des sujets procède de

⁵⁵⁶ Cf. *infra*, annexe VII.

⁵⁵⁷ *Op. cit.*, vol. II et III.

⁵⁵⁸ Cf. *Lgr 62*, *op. cit.*, pp. 254-263.

ces exigences : la révolution industrielle et le mouvement d'émancipation collective qui l'accompagne figurent au centre du programme du *högstadiet* alors qu'au lycée, à partir de 1965, cette époque occupe la place qui revenait jadis à l'histoire moderne. Qui plus est, ces sujets seront envisagés à partir du contraste, ou des relations de causalité, qui les rattachent au temps présent et à ses préoccupations⁵⁵⁹. La rupture avec la progression chronologique des sujets permet désormais aux auteurs de créer des effets de miroir entre différentes époques. Soustrait à la fiction objectiviste résultant de l'immersion dans un récit et dans l'époque étudiée, l'élève est appelé à se poser en observateur critique, appréciant les facteurs du changement et les mobiles des acteurs avec ses contemporains, sur une échelle multichronologique. En même temps, une préoccupation édifiante amène volontiers les auteurs à fixer *a posteriori* les éléments signifiants du récit. De toute évidence, les idéaux de la modernité livrent une grille à partir de laquelle ses antécédents seront appréhendés et évalués :

Si nous reculons de 200 ans [...] nous constatons que les hommes n'étaient pas traités à égalité. L'influence du peuple étant insignifiante⁵⁶⁰.

Le changement de regard tient à une approche à la fois plus synthétique et moins complaisante des grandes personnalités de la Suède conquérante et à des comparaisons insistantes sur les différences entre les époques au regard des valeurs centrales d'un nouveau pacte de citoyenneté : liberté individuelle, droits de vote, droits sociaux etc. Dans les deux cas, le jugement porté sur le passé se situe dans le registre *moral* : les élèves sont appelés à se poser en témoins des valeurs du présent⁵⁶¹. La modernisation des manuels perpétue ainsi une tradition rhétorique qui recherche dans l'enseignement de l'histoire le vecteur d'une exhortation morale : l'exemple qui se dégage de l'expérience du passé demeure transparent et univoque. Ainsi, dans *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, 1964), l'évocation des restrictions aux droits individuels dans les sociétés d'Ancien Régime est l'occasion d'inviter la jeunesse à

⁵⁵⁹ Cf. *ibid.*, pp. 258 et 260-261 et *Lgy 63, op. cit.*, p. 183. Comme le note N. Ammert (*op. cit.*, pp. 99 et 118 sqq.), les conditions familiales à un élève désormais interpellé à la deuxième personne deviennent la clé de voûte de la compréhension du changement historique.

⁵⁶⁰ *Om vi går tillbaka 200 år i tiden, och ser efter hur samhället då var ordnat, så finner vi [...] helt andra förhållanden. På 1700-talet betraktades inte människorna såsom jämlika [...] Folkets inflytande var obetydande.* L. Dannert et W. Lendin, *Historia (för grundskolans högstadium)*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1964-1965, vol 1, p. 34.

⁵⁶¹ *Historia för grundskola* (K. Meurling et R. Wirsén, Stockholm, Svenska Bokförlaget, 1964-1966, années 4-6, p. 211) leur demande par exemple de s'ériger en juge du bilan des anciens héros du panthéon national, en énumérant ce que le roi Charles XII a fait de positif, mais aussi « tout le malheur dont il s'est rendu responsable » (*allt dåligt som [...] han åstadkommit*).

prendre conscience de sa condition privilégiée...

Lorsque toi et tes camarades vous décidez de former une association, la société ne te pose aucun obstacle. Jadis, en revanche, toutes les associations étaient étroitement surveillées par la police⁵⁶²...

Si l'objectif de faciliter par l'étude de l'histoire la « compréhension du monde actuel », fixé par le *Lgr 62*⁵⁶³, rencontre, à quelques nuances près, et en mesure croissante, l'adhésion de tous les auteurs, l'inertie et les traditions académiques continuent de jouer un rôle important dans la construction des sections. L'évolution vers une explication structurelle ressort davantage de l'analyse des tournants sociopolitiques du XIX^e siècle en Europe centrale que de la présentation des époques antérieures. Le développement que *Genom tiderna* (dans son premier tome, qui cible les classes 4-6 de la *grundskola*) réserve au jeu politique et à la modernisation de l'appareil administratif du XVIII^e siècle en Suède place encore le lecteur au cœur des luttes de pouvoir et du débat intellectuel de l'époque, sans les extraire de leur contexte pour les référer à des interrogations contemporaines⁵⁶⁴. La démocratisation des structures de représentation apparaît plus clairement en tant que clivage fondamental de l'histoire suédoise dans le chapitre suivant du manuel, alors qu'une perspective plus globale marque le dernier chapitre⁵⁶⁵.

Détournons-nous de l'analyse singulière des ouvrages pour dresser un premier bilan : dans une phase qui se situe entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, des segments symboliquement chargés de l'histoire nationale disparaissent de la représentation des manuels destinés à la classe d'âge entre 12-13 et 18 ans, ou se réduisent à des références succinctes. Les segments amputés concernent l'épopée des Vikings, l'établissement des dynasties

⁵⁶² *Om du och några kamrater vill bilda en förening, lägger samhället inte några hinder i vägen. I äldre tider var däremot alla föreningar noga övervakade av polisen.*

L. Dannert et W. Lendin, *Historia, op. cit.*, vol. 1, p. 38.

⁵⁶³ *Förståelsen av dagens värld. Lgr 62, op. cit.*, p. 254.

⁵⁶⁴ Cf. la table des matières (*infra*, annexe VII), ainsi que les titres des paragraphes qui accompagnent les sections consacrées au XVIII^e siècle : ils sont très nombreux, et donnent à la narration une articulation particulière. Le chapitre sur « L'Ère de la liberté » est structuré en différentes sous-rubriques relatives au fonctionnement du système décisionnel, à la biographie d'un conseiller du Roi, aux enjeux du conflit entre chapeaux et bonnets (*hattarna och mössorna*) au Parlement suédois de l'époque (*Genom tiderna, op. cit.*, éd. de 1963, vol. 1, pp 236-243). La référence à des personnages historiques et à la terminologie politique de l'époque sont révélatrices des ambitions d'exhaustivité de l'exposé. En revanche, la rétrospective initiale nous montre la requalification des protagonistes de la mythologie nationale traditionnelles, qui déplace la perspective sur le regard contemporain (« Un roi suédois jugé par ses contemporains et la postérité »).

⁵⁶⁵ Sections intitulées « La grande transformation de la société suédoise après 1870 » et « En Europe à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle » (*DET SVENSKA SAMHÄLLETS STORA OMDANINGSTID EFTER 1870; i Europa UNDER SLUTET AV 1800-TALET OCH BÖRJAN AV 1900-TALET. Ibid.*, chapitre III).

scandinaves entre le ^{xiv}^e et ^{xv}^e siècles, et surtout la période de suprématie suédoise sur le continent européen – intégralement évacués du cours du *högstadiet*, et réduits à des aperçus synthétiques au *gymnasium*. Le facteur déterminant a été évidemment l'inversion des priorités des programmes, qui ont déplacé vers le *mellanstadiet* la présentation de toute la civilisation préindustrielle et prédémocratique; à cela s'ajoute la rupture de l'organisation chronologique du cours, et donc de la possibilité d'insérer la trajectoire de la nation dans un processus continu. L'approche synthétique, par catégories abstraites, préconisée par les programmes décourage par ailleurs une représentation vivante du changement politique ou social. Une fois cela établi, force est de constater que les manuels ne s'appliquent aucunement à atténuer la portée de ce parti pris. Le rideau tombe ainsi, assez brusquement, sur un héritage légendaire popularisé par la culture politique, la littérature ou les arts. Seul l'exposé de la transition vers la modernité politique et l'industrialisation – l'histoire du ^{xviii}^e siècle – se caractérise par une persistance plus durable de l'ancienne approche descriptive-analytique. Encore présentée dans une optique d'histoire politique événementielle dans les manuels des années 60, cette partie du récit, placée en ouverture du programme du *högstadiet*, est en même temps l'embryon des grandes fresques, restituant, dans la production postérieure, un portrait emblématique de la « Suède d'autrefois » avant les bouleversements socioproductifs liés à l'industrialisation⁵⁶⁶. En revanche, une partie de l'exposé touchant à l'histoire nationale a été isolée dans les *längdsnitt* : occasion de souligner une nouvelle hiérarchie de priorités, centrée sur le développement des conditions matérielles, des techniques et des modes de vie.

Les *läroplaner* de 1962 et 1965 constituent un clivage à d'autres niveaux qu'à celui des options thématiques plus générales. Des changements muets, communs à tous les manuels observés au niveau de la hiérarchisation implicite entre les causes de l'évolution historique, appellent une réflexion. La relégation aux marges du récit des événements politiques et l'atténuation rapide de la référence aux acteurs individuels, comptent parmi les innovations les plus voyantes. Comme le note Ammert, c'est avant tout au niveau de l'exposé d'histoire *nationale* que la réticence à singulariser le récit, en le peuplant d'acteurs concrets, est plus grande. En contrepartie, la référence à des sujets collectifs tels que « les paysans », « les gens », « on » devient récurrente... Les digressions de plus en plus fréquentes sur l'évolution des conditions de vie et de travail et du décor quotidien d'un pays à travers les époques,

⁵⁶⁶ Cf. *supra*, pp. 317-319.

s'inscrivent dans la même perspective⁵⁶⁷.

Dans son attention indulgente pour la sphère du concret et des habitudes quotidiennes, l'évocation d'éléments isolés de la civilisation suédoise des siècles passés se caractérise par des constantes rhétoriques qui entraînent l'élève vers une relation originale aux objets qui composent ce corpus. Le premier élément est l'*exotisation*, étayée par le renvoi omniprésent à un univers plus moderne et familier⁵⁶⁸. L'autre tendance générale, comme déjà évoqué, est la représentation d'une transition silencieuse et anonyme vers des conditions de vie familières aux élèves. Outre l'apport des acteurs individuels⁵⁶⁹, ce regard semble nier la dynamique historique en sens large, en laissant dans l'ombre l'alternance de revendications sociales et réponses qu'elles suscitent dans l'ordre légal ou politique, et la progression des réformes. La fragmentation des sujets en modules thématiques va donc de pair avec la décaractérisation du récit, souvent renforcée par le recours à un registre rhétorique et à des concepts immédiatement accessibles aux élèves. Ainsi, *Historia i grundskolan* qui inaugure l'habitude d'introduire un grand chapitre de synthèse (« La Scandinavie de 1850 à 1914 ») par une analyse d'histoire économique et sociale, évoque dans une section de neuf pages la condition des « gens qui travaillaient dans les industries »⁵⁷⁰. Conçu comme une plongée dans le quotidien d'un univers à la fois étrange et emblématique, l'exposé s'attarde sur les caractéristiques des habitations de travailleurs et sur les conditions de vie des personnes exerçant différents métiers dans un pays confronté au choc de l'avènement des machines. Le déplacement du cadre chronologique vers l'actualité s'accompagne de sa perte de rigueur : si

⁵⁶⁷ La tendance à privilégier les acteurs collectifs apparaît particulièrement marquante dans *Genom tiderna*. La section de *längdsnitt* de ce manuel est la plus emblématique de la dépolitisation du récit et du regard naturaliste qui le remplace : « Le bronze et le bois dans la vie économique suédoise » ; « Le premier âge de la grandeur de la forêt suédoise » ; « L'industrie minière suédoise inaugure une nouvelle ère » ; « La transmission des nouvelles à travers les époques ». (*Längdsnitt genom historien: Malmen och skogen i Sveriges näringsliv; De svenska skogarnas första storhetstid; De svenska skogarnas svarta guld; Nyhetsförmedlingen genom tiderna. Genom tiderna, op. cit.*, vol. 2 et 3. La table des matières de cet ouvrage est reproduite dans l'annexe VII).

⁵⁶⁸ « De nos jours, chez nous, il est rare de voir un cheval circuler dans la rue » est la réflexion par laquelle un manuel de 1964 introduit l'évolution des moyens de transport entre les époques (*Det är inte ofta som vi i dag ser en häst i trafiken på våra gator*. W. Tham et B. Å. Häger, *Historia*, Stockholm, Carlson, 1964. Citation reprise dans N. Ammert, *op. cit.*, p. 99).

⁵⁶⁹ Encore présents au début des années 60 sous la formes de petites biographies en encadré, de photos avec didascalies etc. La raréfaction des images de personnages historiques dans les supports iconographiques est un symptôme intéressant de cette évolution, qui concerne essentiellement la période après 1968. Dans les manuels de Dannert (1960-1961) et de Hildingsson et Husén (1966-1967), les sections d'histoire politique sont parsemées de portraits, de reproductions de tableaux et de photos des hauts-lieux de l'épopée nationale (cf. **illustrations n° 9-10**, pp. 330-331).

⁵⁷⁰ *Människorna i industrin. Historia i grundskolan, op. cit.*, vol. 1 (8^{ème} année), p. 148. L'ensemble du chapitre compte 28 pages.

la place consacrée aux conditions de vie dans la Suède prémoderne semble s'accroître, le phénomène tient davantage à la multiplication d'exemples et témoignages naturalistes, non commentés, qu'à une complexification du niveau d'analyse...⁵⁷¹

La proportion des pages consacrée au monde contemporain connaît, notamment entre 1950 et 1960, une augmentation quantitative constante⁵⁷²; cependant, sa subdivision en modules non communicants (tiers monde, histoire européenne, synthèse de l'avènement de la Suède moderne) prévient toute possibilité d'une présentation comparable par richesse d'informations à l'exposé classique de l'épopée de la Suède moderne⁵⁷³. Plus simplement, et en contraste apparent avec les justifications d'utilité sociale invoquées à son crédit, la dilatation de l'étude de l'histoire contemporaine conforte la tendance à détourner le regard du cadre national. Une partie prépondérante des griefs soulevés, dans les années 20 et 30, à l'encontre de la représentation scolaire de l'histoire nationale visait l'indifférence au rôle des mouvements et les formations politiques de masse (dont le mouvement ouvrier en premier lieu). Le découpage chronologique et les orientations méthodologiques des programmes postérieurs à 1960 tendent certes à pallier cette lacune, mais on observe que ce changement ne contribue que marginalement à une présentation plus fouillée de la métamorphose qui accompagne la crise d'un cadre institutionnel que la Suède du XIX^e siècle – ayant échappé à toute forme de révolution sociale ou de refondation politique – hérite directement de l'âge de l'absolutisme. Dans les sections qui lui sont consacrées, le récit de type ethnographique qui s'impose fait largement l'impasse sur la complexité de cette transformation et des conflits qui la traversent : avec une constance qui réunit tous les manuels examinés, l'accent tombe sur la transition providentielle de ce qu'on définit sans détour comme la « Suède de l'âge de la misère »⁵⁷⁴ à la société du bien-être. Après qu'un signe d'égalité a ainsi été placé entre l'identité de la nation et la condition de son arrière-pays rural, l'élève est invité à considérer

⁵⁷¹ Trois différentes versions du même sujet (l'habitation rurale la plus rudimentaire – ou *stuga*) illustrent par exemple le chapitre que *Historia i grundskolan* (*op. cit.*, vol. 1, pp. 57-60) consacre à la « société paysanne » suédoise (*cf. illustrations n° 12-13*, pp. 333-334). Sur la progression de l'économie générale de l'iconographie, *cf. infra*, annexe VIII.

⁵⁷² *Cf. infra*, annexe VI.

⁵⁷³ Il est facile de constater qu'en dépit d'une disponibilité d'espace plus généreuse, les nouveaux chapitres consacrés aux origines de la Suède industrielle abordent le contexte politique ou économique sous une forme aussi pauvre de commentaires ou d'analyses que les manuels plus anciens, tout en étant plus déficitaires au niveau des références factuelles. Le divorce entre une production d'outils pédagogiques de plus en plus ciblée et les milieux universitaires (*cf. K-G. Karlsson, Den svenska historiedidaktiken...*, *op. cit.*, p. 25) a vraisemblablement contribué à réduire la surface de contact entre historiographie critique et histoire scolaire; mais le processus semble obéir en premier lieu à la logique interne du système d'enseignement et de ses engagements.

⁵⁷⁴ *Fattig-Sverige. Cf. infra*, p. 360 sqq.

ce qui sépare le présent de cet « autrefois » malheureux à l'aune des avantages matériels auxquels il a désormais accès:

Lorsque l'on étudie l'histoire des 150 dernières années, et que l'on compare *autrefois* et *maintenant* (soulignés dans l'original, *N.d.A.*), on parvient souvent à la conclusion que les gens se portent beaucoup mieux de nos jours. La Suède de l'âge de la misère est devenue un pays riche⁵⁷⁵.

La présentation des premières formes de socialisation politique de masse, les *folkrörelser*⁵⁷⁶, insiste sur leur inspiration idéale et leur capacité de rassemblement; la profondeur historique du phénomène, en revanche (personnalités et conflits qui scandent la vie de ces mouvements, contribution à des réformes spécifiques...), est passée sous silence. D'après un stéréotype commun aux manuels de *samhällskunskap*, la référence à ces mouvements, ancrés dans la société rurale traditionnelle, sert d'introduction à la pédagogie d'une vision de la citoyenneté : après avoir été les initiateurs de la demande de représentation qui prélude à l'État-providence social-démocratique, les *folkrörelser* forment les piliers du modèle de participation et d'acculturation aux valeurs communautaires propres au monde scandinave⁵⁷⁷. La référence au *folk* (à « nous ») se trouve évidemment au premier plan, par rapport à la notion de *rörelse* (mouvement). Ce n'est pas par hasard si la version révisée de *Historia* (Dannert et Lendin, 1970) intitule le chapitre sur la naissance des organisations politiques en Suède « nos mouvements populaires », en intégrant dans le récit de cet éveil démocratique la naissance du parti social-démocrate⁵⁷⁸.

Les éléments de rupture qui caractérisent la production successive aux révisions du début des années 60 (effacement des acteurs individuels ou institutionnels, réduction de l'étendue du récit et du recours à des sources directes etc.) ne doivent pas faire écran à la persistance de stratégies et réflexes narratifs plus anciens, parfois en décalage avec les ambitions du *läroplan*. De tels aspects de continuité ressortent des recherches qui encadrent les

⁵⁷⁵ När man studerar de sista 150 årens historia och jämför *förr* och *nu*, återkommer man ofta till att människorna har det mycket bättre nu. Fattig-Sverige har blivit ett rikt land. *Historia i grundskolan*, op. cit., p. 289.

⁵⁷⁶ Il s'agit en effet de formations aussi hétéroclites que les Églises dissidentes qui participent du « réveil » protestant (*väckelserörelse*), le mouvement de tempérance (*nykterhetsrörelse*) et les partis ouvriers, mais qu'une vulgate historiographique du processus de démocratisation en Suède tend à assimiler dans une seule catégorie. Cf. *infra*, annexe 1 a), glossaire.

⁵⁷⁷ Plus tard, le mouvement des femmes sera également compris dans cette représentation du monde social par corps séparés, articulant, dans le cadre d'une idéologie ou d'une foi, la même forme collective et disciplinée de l'appartenance nationale.

⁵⁷⁸ *Våra folkrörelser. Historia* (L. Dannert, W. Lendin et A. Petrén, 1970-71, op. cit.), p. 69 sqq.

caractéristiques de l'enseignement de l'histoire dans le *läroverk* : prédominance d'un style objectiviste et impersonnel, tendance à ne pas rendre compte des sources utilisées ni d'hypothèses interprétatives antagonistes et, avant tout, propension à utiliser le récit pour étayer un jugement moral universel⁵⁷⁹. La référence des nouveaux programmes aux exigences et aux valeurs de la société *actuelle* ne fait qu'encourager les auteurs à les appliquer à des environnements éloignés (du monde antique à la Suède d'Ancien Régime), de surcroît déconnectés d'un récit continu. Dans ces apartés de plus en plus fréquents, le recours aux catégories de l'autoreprésentation des sociétés modernes et l'interrogation directe des élèves cache parfois la tendance à brouiller la spécificité des conditions propres à chaque époque, voire des raccourcis anachroniques⁵⁸⁰.

Dans une section précédente, j'ai évoqué le choc que les nouveaux cadres institutionnels et les nouveaux objectifs civiques de l'enseignement de l'histoire avaient suscité, au début des années 60, parmi les représentants des enseignants de cette discipline. L'analyse des manuels vient de montrer que le contexte dans lequel de telles craintes s'expriment est celui d'une réorientation rapide du message de l'outil pédagogique central. Des études qui portent sur une variable absente de cette investigation – l'impact de la révision de la mémoire officielle sur la conscience et les intérêts des élèves – attestent également d'une distanciation très marquée vis-à-vis des repères traditionnels de la mémoire collective, et des interrogations qui la soutiennent⁵⁸¹. Cela dit, prendre acte de la portée radicale des changements qui touchent au canon historique entre la fin des années 50 et la fin des années 60 ne signifie pas en avoir cerné l'enjeu. Avant de comptabiliser la perte d'attention vers l'héritage traditionnel comme une indifférence au rôle identitaire du récit, il est nécessaire de préciser le sens de la question. En s'attardant sur la description de transformations structurelles anonymes, dépourvues d'acteurs principaux et d'un *deus ex machina*, l'exposé a-t-il cessé de parler *de* et *à* la conscience collective nationale ? Il est important de noter que le déplacement thématique que j'ai enregistré ne concerne pas uniquement les objets ou le moteur présumé du changement

⁵⁷⁹ Cf. H. Tingsten, *op. cit.* et G. Andolf, *op. cit.*

⁵⁸⁰ Dans la plupart des exemples rencontrés, la mise en perspective et la critique des événements historiques doivent entraîner la formulation d'un jugement de valeur, souvent étayé par une référence aux institutions suédoises contemporaines. Ainsi, à partir du milieu des années 1960, l'exposé des conditions de vie et de la vision du monde dans le monde gréco-romain met systématiquement l'accent sur la distance qui l'oppose à une vision moderne des droits individuels et de la démocratie (cf. l'opposition entre la prise de décision dans l'Empire romain et « notre parlement » dans *Historia*, W. Tham et B. Å. Häger, *op. cit.*, p. 211). En analysant la présentation dans les manuels des années 60 du phénomène de la chasse aux sorcières dans la Suède du ^{xvii}^e siècle, Ammert (*op. cit.*, pp. 155-156), note que le récit est utilisé pour alerter les élèves contre les « épidémies spirituelles » (*andliga farsoter*) de l'époque contemporaine.

⁵⁸¹ Cf. T. Nygren, *op. cit.*, pp. 42-45 et 347-354.

historique : dans toute l'architecture des humanités, telle que les *läroplaner* la redessinent, le mouvement d'universalisation des droits sociaux sous la forme de l'État-providence est caractérisé de manière normative et *engage* le projet éducatif de l'école⁵⁸². Puisque simultanément (avec une forte accentuation à partir de 1969) celle-ci est chargée de la responsabilité de divulguer les valeurs nationales les plus *actuelles*, l'évocation de cette trajectoire devient difficilement séparable d'un autoportrait de la société *suédoise*. Favorisé par l'intégration interdisciplinaire, ce déplacement d'accent coïncide avec la raréfaction, dans les manuels d'histoire, de la référence à la Suède en tant qu'entité politique et à sa population en tant que réalité culturelle inscrite dans le temps; le sujet collectif dont il faut raconter l'origine a changé de nature⁵⁸³...

Si dans son analyse des expressions de la conscience historique dans les manuels d'histoire, Ammert relève qu'à partir des années 60 le présent est de plus en plus le point de départ de l'approche du passé⁵⁸⁴, on pourra donc ajouter que ce présent demeure manifestement *suédois*. Un tropisme ethnocentrique déteint sur les nouveaux sujets dont la *pertinence* est mise en avant. Ce processus se déroule de manière plus linéaire dans le cas du *högstadiet*, où l'histoire n'est présente que pendant deux années, avec une dotation horaire modeste. A partir de la réforme de 62, l'histoire ancienne et prémoderne n'y intervient que sous la forme du retour sur des thèmes choisis. L'évolution des sujets des sections rétrospectives (ou *längdsnitt*) permet d'accéder directement à la représentation inconsciente de l'acteur principal du récit. Emblème de l'approche anticonventionnelle des premiers *läroplaner*, le critère de l'étude thématique se généralise avec le *Lgr 69*, sous la forme des « domaines de travail » qui structurent toutes les disciplines d'orientation⁵⁸⁵. Le statut de ces sections, du point de vue de

⁵⁸² Cf. *supra*, chapitres I, pp. 128 sqq. et II, pp. 199-201 et 236-248.

⁵⁸³ Parallèlement, le principe de la familiarisation avec la sphère locale – incitant l'enseignant à appuyer sa présentation sur des réalités sociales ou des concepts bien connus des élèves – crée d'autres modes de relation au collectif, qui se concrétisent soit par l'intermédiaire d'institutions concrètes (des syndicats aux *folkrörelser*) soit de choix de société, du désarmement à l'écologie.

⁵⁸⁴ *Op. cit.*, p. 95 sqq. Ce même auteur met par ailleurs en évidence le caractère sélectif du passage aux catégories et aux modes d'explication de l'histoire sociale. Dans les manuels des années 60, le filtrage de l'histoire nationale par une analyse structurelle de la transition entre deux modèles de division sociale du travail et deux organisations de la représentation politique, coexiste avec un aperçu plus classique et descriptif de l'histoire ancienne (*ibid.*, p. 160). Cette remarque, confirmée par mes observations, présente des analogies avec le cas de l'enseignement en URSS (cf. K-G. Karlsson, *Historieundervisning i klassisk ram...*, *op. cit.*) : dans ce contexte également, la vision matérialiste est appliquée avec moins de rigueur à l'héritage historique classique, par rapport auquel une présentation conventionnelle continue de s'appliquer.

⁵⁸⁵ Ces parties totalisent, dans les manuels de la fin des années 70, entre 15 et 20 % du contenu des manuels. Cf. *infra*, annexe VI.

la représentation de l'histoire nationale, se caractérise par une ambiguïté intéressante : si leur angle se déplace peu à peu de l'approfondissement d'un élément du programme vers la présentation à rebours d'un sujet d'actualité, familier aux élèves, ce dernier se rapproche progressivement du cadre *national*. Entre la fin des années 50 et la fin des années 60, le libellé de ces sections évolue de la chronologie linéaire d'une donnée économique ou politique (« Les principaux articles d'exportation de la Suède à travers le temps », « Les relations entre la Suède et la Russie », « L'idée d'union scandinave à travers les époques »⁵⁸⁶) au dévoilement d'une tendance finaliste (« La société des états, des classes et de l'organisation », « D'un pays agricole à un pays industriel »⁵⁸⁷...) La référence à l'histoire nationale reste discrète; ces rubriques livrent ainsi, implicitement, un point de vue culturellement déterminé (et généralement optimiste) sur des enjeux structurels de la modernité : la condition des travailleurs, l'avènement de l'État-providence, l'évolution des droits de la femme et des minorités⁵⁸⁸... Inspiré par l'approche interdisciplinaire de l'« orientation sociale », un tel usage moralisant de l'histoire sociale de l'avènement de la modernité politique s'avère une manière d'affirmer un ethos collectif tout en le dotant de justifications historiques *ex post*⁵⁸⁹.

Les mêmes préoccupations semblent diriger l'évolution thématique des *längdsnitt*, du récit principal et des choix rhétoriques et iconographiques. Cette convergence idéologique s'accroît avec le *Lgr 69*, qui – en reléguant les références à l'histoire nationale dans des modules clos – fait du développement thématique (histoire de la société agraire, histoire du parlementarisme...) la principale modalité de sa présentation⁵⁹⁰. L'adoption de ce programme, caractérisé à la fois par l'intégration fonctionnelle des disciplines d'orientation et par l'organisation des études autour d'approfondissements transversaux, semble avoir inhibé toute velléité des auteurs d'orienter le sujet des *längdsnitt* vers des éléments négligés des programmes⁵⁹¹. Cette remarque appelle une interrogation sur la synergie qui se crée entre

⁵⁸⁶ *Svensk och allmän historia*, cf. *infra*, annexe VII.

⁵⁸⁷ Cf. *supra*, pp. 310-313 et *infra*, pp. 359-362 et 369-370.

⁵⁸⁸ Cf. *supra*, pp. 352-355.

⁵⁸⁹ Tel est le cas de chapitres comme « L'assistance sociale à travers les âges » (*Människovård genom tiderna. Historia-LASSO*, p. 90.) : après un aperçu de la prise en charge des infirmes au Moyen Âge et pendant la Renaissance, on rencontre des sections intitulées « L'État (*samhället*) prend en charge l'assistance sociale », ou « La vie des personnes âgées s'améliore » (*Samhället tar över vården; De gamla får det bättre. Ibid.*, p. 93), dont l'enjeu vise des conditions et des réformes spécifiquement *suédoises*.

⁵⁹⁰ Cf. *supra*, section II.1.5.2.

⁵⁹¹ Les sujets des approfondissements plus ponctuels, encore présents dans les manuels publiés après 1970, tendent à s'écarter à la fois de l'histoire plus ancienne et des méthodes d'analyse historiographique. Souvent, les

d'une part la raréfaction des jalons chronologiques ou thématiques dans les *läroplaner*, qui permet d'aménager le cours en fonction du contexte ou des demandes de la classe – et d'autre part la focalisation des ouvrages autour d'un répertoire de thèses et d'enjeux de plus en plus restreint. Cette tendance culmine dans les manuels publiés après le *Lgr 69*, qui reproduisent la structure des « domaines de travail » identifiés dans le programme, en y alignant fidèlement, comme le montre le tableau ci-dessous, l'intitulé des chapitres et des sections.

<i>Läroplan</i>	<i>Historia</i> (L. Dannert, 1970)	<i>Historia-LASSO</i> (1976)	<i>Historia-KOMPASS</i> (1979)	<i>Historia-PARASOLL</i> (1979-1981)
Domaine de travail « La démocratie s'affirme en Scandinavie »	<i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i>	<i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i>	<i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i>	<i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i>
Sous-rubrique : « La Suède de l'âge de la misère » devient « Suède -sociale »	<i>Faisons de la Suède une folkhem!</i>	<i>La condition des personnes âgées s'améliore</i> (°)	<i>La Suède de l'âge de la misère devient la Suède sociale</i>	<i>De la pauvreté au bien-être</i>

(°) Chapitre : « L'assistance sociale à travers les époques »

Cet aperçu nous dirige vers une première conclusion : loin d'entamer le statut identitaire du cours, l'amputation de l'histoire du xvii^e et d'une grande partie du xviii^e siècle a permis de circonscrire les tournants avec lesquels l'expérience des élèves est censée résonner – et par lesquels le passé pénètre dans l'expérience de la contemporanéité. En même temps, une perspective dans laquelle le passé n'éclaire le monde actuel que par son caractère inachevé tend fatalement à dévaloriser l'intérêt de son étude approfondie. Prélude des aspirations de la société suédoise actuelle, cette histoire ne demande pas à être explorée dans sa complexité, mais à être admise comme une réalité unidimensionnelle – ou un article de foi. C'est ainsi que l'on peut interpréter la manière donc quelques récits stéréotypés s'assurent une place dans tous les textes pour devenir, depuis les années 1970, le mode de représentation principal du passé national.

2.2.2 *Fattig-Sverige et Suède sociale : un récit unidimensionnel*

Régi par les critères que je viens d'esquisser, le processus de normalisation du canon connaît un nouvel essor après le *Lgr 69*, pour s'étendre au *gymnasium* au cours des années 1970. Les

textes encouragent l'enseignant à se tourner vers la sphère de la subjectivité, en portant le regard de l'élève vers les curiosités historiques qui peuplent le monde environnant (cf. la section « ton village » dans *Historia-PARASOLL*, *infra*, note 655).

textes qui affichent un plus grand enthousiasme par rapport aux choix thématiques des nouveaux *läroplaner* sont les premiers à en dévoiler la trame. Le changement s'exprime en premier lieu à travers la stabilisation des contextes dans lesquels la référence à l'expérience nationale apparaît légitime. La structure du premier volume de *Historia i grundskolan* (1966/1967), regroupant le développement traditionnel de l'histoire suédoise en trois grandes synthèses thématiques axées sur le XIX^e siècle, annonce le paradigme qui dominera les années 70. La première entrée est le chapitre « la Scandinavie avant 1850 »⁵⁹². Une introduction résumant en quatre pages et demie les développements politiques et constitutionnels de la première moitié du XIX^e siècle, sert de prélude à un bloc thématique dans lequel le style du *längdsnitt* ethnographique épouse la structure chronologique du récit. Il s'agit de la section sur « L'ancienne société agraire »⁵⁹³, dans laquelle les traits les plus marquants de ce que le *Lgr 69* qualifie sans détours de *fattig-Sverige*⁵⁹⁴ (stratification sociale, économie de subsistance, rapport à la terre et à la vie) apparaissent sur un mode impressionniste⁵⁹⁵. Au premier abord, la structure de la section consacrée au processus de démocratisation en Suède reprend la trame de l'exposé d'histoire contemporaine des manuels plus anciens. Cependant, la nouvelle disposition de l'objet atteste l'intention de la hisser en épopée, le récit d'une libération collective. Elle met en scène un contexte d'angoisse identitaire, réclamant une solution. Le chapitre sur la transition vers la modernité s'ouvre ainsi sur l'expérience de l'émigration de masse vers les États-Unis de la seconde moitié du siècle : passage dramatisé et rendu tangible à travers la voix de ses protagonistes⁵⁹⁶. L'effort de distanciation objective apparaît atténué par rapport à des volumes rédigés lorsque la centralité de ce tournant ne ressortait pas explicitement des finalités officielles des programmes⁵⁹⁷. Dans la nouvelle organisation en modules, centrée sur les bouleversements qui rompent la stabilité monotone d'un cadre de vie immémorial, la référence à l'expérience suédoise est donc coupée d'emblée de toute dynamique et de toute profondeur.

UN MODE DE VIE ARCHAÏQUE

En Suède, vers 1800, la plupart des gens vivaient encore dans une économie de subsistance

⁵⁹² *Norden före 1850. Historia i grundskolan, op. cit.*, vol I.

⁵⁹³ *Det gamla bondesamhället. Historia i grundskolan*, vol. I, pp. 10-60.

⁵⁹⁴ *Supra*, note 574. Cf. *Lgr 69, Supplement, Orienteringsämnen, op. cit.*, p. 53.

⁵⁹⁵ Le mot deviendra plus tard un cliché. Cf. *Fattigsverige blir Socialsverige. Historia-Kompass*, p. 217.

⁵⁹⁶ *Ibid.*, pp. 138-142.

⁵⁹⁷ *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, *op. cit.*) introduisait cette phase de l'histoire suédoise par une analyse d'histoire économique, alors que dans *Historien och Samhället* histoire politique et histoire économique étaient intégrées dans un flux continu de raisonnement.

ou économie naturelle. Ce mode de vie s'était perpétué, presque sans changements, depuis le Moyen Âge⁵⁹⁸. (*Historia i grunskolan*)

La transition artificielle entre une société « sans histoire » et le développement ultérieur est abordée sous la forme d'un bilan global d'un parcours clôturé, dépourvu des points d'ancrage à d'autres dynamiques (histoire intellectuelle ou politique, contexte économique international etc.) Par ailleurs, le cadre national est totalement évacué de l'exposé pour la 9^e année, consacré à l'histoire plus ancienne et aux *längdsnitt*, avec la seule exception de deux aperçus rétrospectifs, organisés selon la forme désormais familière du suivi d'un concept, ou d'un lieu de vie, à travers différentes époques : le chapitre consacré à « La forge (*bruk*) de *Björneborg* pendant trois siècles » et « Pouvoir des rois, de la noblesse et du peuple en Suède », passant en revue les différentes formes constitutionnelles adoptées en Suède depuis 1200⁵⁹⁹.

Cette articulation se reproduit de manière identique dans les autres manuels des années 70, en s'entrecoupant avec une présentation moins codifiée de l'histoire générale. Les approfondissements qui touchent à la Suède sont calqués sur les deux entrées pertinentes du *Lgr 69* : il s'agit du développement d'un module, attaché au thème de l'émergence de la question sociale et de sa solution. Les chapitres « La société des états devient société de classes », et « La démocratie s'affirme en Scandinavie » sont ainsi les seuls qui concernent la Suède dans *Historia* (1970-1973) et *Historia - LASSO*. Seuls les éléments de l'évolution des sociétés européennes qui ont dégagé un bilan positif en termes d'émancipation humaine appellent ainsi des références à la trajectoire nationale. Cette dernière ne consistera qu'en des variations autour d'un choix donné de trames : la progression entre la société villageoise repliée sur elle-même et le mode de production industriel, l'avènement de la démocratie, l'essor de l'État-providence⁶⁰⁰. Dans les deux volumes cités, ces sections sont organisées sous la forme d'une chronique impressionniste sur les conditions de vie dans la Suède préindustrielle, accompagnée par quelques mises au point d'événements politiques, ouvrant la voie à l'avènement d'un monde nouveau. Par rapport aux textes de quelques années auparavant, le recours à l'iconographie apparaît plus généreux. Les photos d'époque dominent sur toute autre typologie de documents : ces deux chapitres sont illustrés presque

⁵⁹⁸ *Ett urgammalt sätt att leva. I Sverige levde de flesta människor vid 1800-talets början fortfarande kvar i självhushållets eller naturahushållets samhälle. Så hade man med små förändringar levat sedan medeltiden. Historia i grundskolan, op. cit., p. 58.*

⁵⁹⁹ *Björneborgs bruk genom 300 år; Kungamakt, herremakt och folkakt i Sverige. Ibid., vol. 2.*

⁶⁰⁰ La même progression dans le sens de la réitération d'oppositions binaires nous est offerte par la comparaison des choix iconographiques, reproduite en annexe (annexe VIII).

exclusivement par des portraits du début du xx^e siècle, représentant généralement des paysans indigents pris avec leurs familles devant une misérable cabane en bois (cf. **illustrations n° 12 – 13**, pp. 333-334).

Alors qu'elle réduit la présence de l'expérience nationale sur le plan quantitatif, l'approche thématique tend à la condenser en quelques idéaux-types qui sollicitent la sensibilité morale du lecteur. La tendance à animer le récit avec des slogans et des personnages collectifs qui renvoient à une communauté de destin s'accroît en correspondance des transformations positives liées à la démocratie. Les rubriques de l'ouvrage de Hildingsson (« L'industrie et les gens »; « Tous les enfants à l'école »; « Droit de vote pour tous »⁶⁰¹) montrent que cette orientation était déjà bien présente à la fin des années 60. La progression au niveau du choix des citations et des supports iconographiques est révélatrice du statut narratif de plus en plus central du tournant de l'industrialisation – et de la progression d'une représentation conventionnelle de ce phénomène. Dans les années 60, la rencontre de la société agricole avec la modernisation capitaliste est illustrée par des œuvres d'art et des documents d'archives, restituant un tableau contrasté dans lequel des sentiments d'orgueil et les témoignages de souffrances se mêlent. L'impression qui ressort des ouvrages des années 70 est univoque : elle renvoie à un déchirement dramatique des liens sociaux et de la dignité personnelle. Le témoignage de la littérature documentaire est invoqué dans ce sens. Dans *Historia* (1970-1971), une partie de la section consacrée à l'« avènement de la démocratie »⁶⁰², s'ouvre par un extrait d'après Strindberg, évoquant l'inhumanité des conditions de travail dans la Suède agricole :

Pendant mon enfance et ma jeunesse, j'ai été un ouvrier manuel. Vous, qui ne savez pas ce que c'est que de travailler entre le lever et le coucher du soleil, pour tomber ensuite dans une torpeur bestiale, vous avez échappé à la malédiction de la Chute⁶⁰³.

Une image de misère dans les campagnes introduit au chapitre « La société des états devient société de classes » dans *Historia-LASSO*. La légende commente : « Père, mère et enfants au travail à la ferme. Voilà comment c'était autrefois (*förr i tiden*) – tout le monde devait se

⁶⁰¹ *Människorna i industrin; Alla barn skall gå i skolan; Samma rösträtt åt alla. Historia i grundskolan, op. cit., pp. 148, 152 et 158.*

⁶⁰² Sous-titre : « Au seuil d'une nouvelle ère » (*På tröskeln till en ny tid. Historia, op. cit., p. 69*).

⁶⁰³ *I min barndom och ungdom var jag kroppsarbetare. Ni som inte vet, vad det är att arbeta mellan solens uppgång och nedgång, för att sedan falla i en djurisk dvala, ni har undandragit er syndafallets förbannelse [...]* *Ibid.*

rendre utile dans les tâches quotidiennes »⁶⁰⁴. L'insistance sur la précarité des conditions dans la société préindustrielle revient également dans la section « La démocratie s'affirme en Scandinavie ». Si la rubrique insiste sur la dimension politique de l'évolution, la notice placée en bas du titre du chapitre nous informe que la finalité de l'exposé est en premier lieu d'informer les lecteurs sur « la façon dont les gens vivaient en Suède au début du xx^e siècle »⁶⁰⁵. Les rubriques des premiers paragraphes présentent, dans l'ordre : « La transformation d'une société », « Économie de subsistance », « Les paysans pauvres », « Un pays sous-développé et surpeuplé »...⁶⁰⁶ L'illustration qui accompagne ce récit présente une vieille paysanne portant un seau à la main, debout devant une cabane en bois à côté d'une vache tenue par un enfant⁶⁰⁷.

Dans *Historia-PARASOLL*, l'histoire scandinave occupe l'un des trois volumes. Les conditions sociales dans la Suède du xix^e siècle tiennent une place prépondérante, avec le même tropisme qui amène à insister sur les conditions de vie des couches moins favorisées et sur l'impact individuel de cette expérience. Les mots connotés de l'*ethos* social-démocrate (« sécurité », « solidarité »...) scandent le récit. L'image d'une communauté généreuse et bienveillante se dessine ainsi, par contraste, comme une possibilité encore virtuelle; l'attente d'une résurrection parcourt tous ces chapitres, qui se reproduisent avec peu de variations d'un manuel à l'autre. Dans la section « Des sociétés agricoles deviennent des pays industriels » le chapitre intitulé « De la pauvreté au *welfare* » brosse un tableau dramatique des insuffisances de l'assistance sociale dans la société protoindustrielle. Un échantillon de la prose de cette section est reproduit ci-dessous : il est intéressant de noter la progression dans le recours au registre du langage quotidien par rapport à quelques années auparavant (« se débrouiller », « les pauvres », « les habitants... ») et le refus de circonscire le récit dans le temps et l'espace (« la Suède d'autrefois »...) La progression rhétorique par questions et réponses contribue à un effet de familiarité avec la voix du narrateur:

L'INSÉCURITÉ ÉTAIT GRANDE

Encore vers la moitié du xix^e siècle, pour la plupart des Suédois, la vie *n'était pas sûre*. La faim était une menace perpétuelle, et lorsque la récolte était mauvaise, les gens mouraient par milliers [...] Mais même pendant une année ordinaire, pour la plupart des familles qui comptaient dix ou douze enfants, les vivres étaient rarement suffisants. C'était tout

⁶⁰⁴ *Far och mor och barn i arbete på gården. Så var det förr i tiden - alla måste hjälpa till med de dagliga sysslorna.*

Historia - LASSO, p. 64.

⁶⁰⁵ [...] *hur människorna levde i Sverige i början av 1900-talet. Ibid.*, p. 75.

⁶⁰⁶ *Ett samhälle i utveckling; Självhushåll; De fattiga bönderna; Överbefolkat u-land. Ibid.*, p. 76.

⁶⁰⁷ La légende attire l'attention sur le fait que « cette image d'une ouvrière agricole avec son neveu date de moins de 70 ans » (*Den är inte äldre än 70 år denna bild av torpargumman med sitt barnbarn. Ibid.*, p. 77).

particulièrement difficile pour ceux qui, pendant de longues périodes, étaient sans travail. Comment se débrouillaient-ils ? Et comment cela se passait-il pour les enfants, les personnes âgées et les malades qui partageaient leur vie ?

L'HOSPICE DES PAUVRES POUR LES EXCLUS

Autrefois (*förr i tiden*), la pauvreté était considérée comme une faute. Par conséquent dans la plupart des cas le pauvre devait se débrouiller seul. Il était alors fréquent que le besogneux aille mendier [...] Une véritable assistance n'était pas possible, dans ces environnements où l'entassement était extrême et où les pensionnaires étaient souvent tourmentés par la saleté, la puanteur et les insectes. L'hospice des pauvres était un cauchemar pour les habitants de la société suédoise d'autrefois⁶⁰⁸.

On retiendra encore que l'évocation des défaillances de l'assistance sociale dans l'« ancienne société suédoise » insiste principalement sur ses implications morales (stigmatisation de la pauvreté en tant qu'échec) et psychologiques (« ..devait se débrouiller seul »). Les sentiments d'abandon et d'isolement qui en découlaient se trouvent au cœur du tableau critique brossé par les manuels. Le ton est le même dans *Historia-LASSO*⁶⁰⁹ : le message qui ressort de l'évocation des origines de l'État-providence est donc l'élan collectif qui s'y exprime⁶¹⁰. L'image obscure projetée sur le passé n'est que la prémisse d'une revendication qui concerne l'actualité, et trouve son issue logique dans l'assentiment à une échelle de valeur et aux options qui en découlent. La tendance à dévoiler d'entrée de jeu le sens caché du devenir historique (ce qui rend toute effort de nuance superflu), se double d'une représentation du changement à la fois impersonnelle et mobilisatrice. L'évocation des conflits idéologiques emprunte la langue du sens commun. Les réformes sociales des années 30 et 40 procèdent par exemple d'une poussée collective anonyme :

...on voulait réaliser ce qu'on nommait la *folkhem* : un système dans lequel la société aurait pris soin de tous ceux qui n'arrivaient pas à subvenir à leurs besoins...⁶¹¹

Les éléments qui, dans les manuels du début des années 60, pouvaient concurrencer cette représentation consensuelle, voire naturaliste, du progrès social, sont contournés ou atténués

⁶⁰⁸ OTRYGGHETEN VAR STOR Ännu vid mitten av 1800-talet var livet otryggt för de flesta människor i Sverige. Svält var ett ständigt hot och slog skörden fel, dog människor i tusental [...] Men även under normala år var det svårt för många familjer med 10-12 barn att få maten att räcka till. Svårast var det för de många som under långa tider inte hade arbete. Hur klarade de sig? Och hur gick det för barn, gamla och sjuka i den gruppen? FATTIGHUSET FÖR DE UTSLAGNA. Förr i tiden betraktades fattigdom som något självförvällat och den fattige fick därför oftast försöka klara sig på egen hand. Vanligt var då att de nödlidande måste dra omkring och tigga [...] Egentlig vård var så gott som omöjlig i den miljön, där trängseln var stor och där de inhysta ofta plågades av smuts, stank och ohyra. Fattighuset var en skräck för människorna i det gamla svenska samhället. *Historia-PARASOLL* (2^{ème} éd.), vol. 2, p. 79.

⁶⁰⁹ « ..la maladie était vue comme une punition », « Pour celui qui était exclu de la communauté familiale, les choses étaient difficiles » (*Sjukdom såg man som ett straff [...] De som stod utanför familjegemenskapen hade det svårt. Historia-LASSO*, p. 90).

⁶¹⁰ Dans *Historia* (L. Dannert et W. Landin) : « Faisons de la Suède une *folkhem*! » ; « Soutien aux familles » (*Historia*, 2h, *Stöd åt familjen*, pp. 113-114).

⁶¹¹ *Man har velat skapa ett s.k. folkhem där samhället skulle hjälpa dem som inte kunde klara sig själva...* (*Historia-KOMPASS*, 1979, *op. cit.*, p. 218).

dans la production qui suit le *Lgr 69* : le récit méticuleux de la genèse et du positionnement des formations politiques lors du passage au suffrage universel, dans *Historia* (1961)⁶¹², n'a donc plus son équivalent dans la production des années 70. Une vision plus exacte du mouvement vers une représentation providentielle et monochrome du processus de modernisation peut justement être extraite de la façon différente dont la transition de l'entre-deux guerres en Suède – d'une phase d'instabilité politique et sociale à la pacification nationale sous la direction de la social-démocratie – est relatée dans deux manuels publiés à une dizaine d'années de distance. Dans *Historia*⁶¹³, la présentation s'attarde sur l'articulation des forces politiques s'affrontant autour de la question de la généralisation des droits sociaux, sur la séparation de l'échiquier politique entre forces bourgeoises et prolétaires, sur l'impact de la création du parti communiste et de l'évolution de la pensée économique social-démocrate. Une description approfondie des conséquences de la crise de 1929 et des recettes anticycliques qui accompagnent la montée au pouvoir du SAP complète cet aperçu, qui s'étend sur cinq pages. Dans *Historia-KOMPASS*⁶¹⁴, la même progression est abordée sur une seule page, dans laquelle la courte section intitulée « des gouvernements faibles se succèdent » introduit directement, sous le titre « la solution de la crise »⁶¹⁵, au dénouement du problème dénoncé (à savoir, la gestion chaotique du conflit social par les gouvernements libéraux et leur déficit de légitimité). La progression dans le sens de la simplification de l'enjeu apparaît évidente : un thème caractéristique de l'autoreprésentation nationale, les origines de l'État-providence en Suède, apparaît encore dans *Historia* comme le résultat d'une analyse politique, en réponse à une demande sociale bien située⁶¹⁶, alors que dans un volume paru à la veille de la révision du *läroplan*, le ton est celui de l'avènement naturel d'un état pacifié. Le titre de cette section (« Le pays du bien-être »⁶¹⁷) suffit à en annoncer les sous-entendus flatteurs, qui s'afficheront avec davantage de netteté dans les manuels de la décennie suivante⁶¹⁸.

⁶¹² *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, 1960-1961), *op. cit.*, pp. 144-145.

⁶¹³ *Ibid.*

⁶¹⁴ *Op. cit.*, p. 197.

⁶¹⁵ *Många och svaga regeringar. Krisuppgörelsen. Ibid.*, p. 106. Dans ce volume, l'inflexion normative du chapitre (« La Suède démocratique », *Demokratins Sverige*) est aussi beaucoup plus explicite que dans le texte précédent, intitulé plus simplement « Entre deux Guerres mondiales » (*Mellan två världskrig*. Dannert et Lendin, *Historia*, *op. cit.*, p. 245).

⁶¹⁶ *Historia* (L. Dannert et W. Lendin, 1960-1961), *op. cit.*, pp. 245-248.

⁶¹⁷ *Välfärdens land (Historia i grundskolan, op. cit., vol. 1, p 289).*

⁶¹⁸ Dans le chapitre de *Historia* (1970-1971) consacré aux événements postérieurs à 1915, la mise en place providentielle d'un système de garanties sociales est l'axe organisateur du récit. Le titre de la section est « La

Il est intéressant de constater que les deux tendances que je viens d'illustrer – dépersonnalisation de l'héritage national, assimilé à l'évolution du mode de vie d'une communauté, et dramatisation de l'opposition *fattig-Sverige* rurale/État-providence – se confirment dans les manuels parus après l'adoption du *Lgr 80*⁶¹⁹, en se mêlant à une adhésion plus consciente aux catégories des historiens de la « longue durée ». La notion de la permanence de la Suède féodale et arriérée trouve ainsi une caution scientifique. Ainsi, *Levande historia* (édition de 1983) consacre un long exposé à l'évolution d'une communauté suédoise fictive, le village de Bäreberg, à travers l'histoire. L'abandon de tout cadrage chronologique apparaît dès l'intitulé de la première section : « De l'époque des glaciations à 1850 »⁶²⁰. En deux pages, la narration glisse de l'époque des glaciations jusqu'au ^{xix}^e siècle. L'épopée viking, l'expansion militaire sous la dynastie des Vasa ne semblent pas avoir troublé le train-train séculaire de la vie du village, et ne sont donc même pas effleurés. La réflexion placée en conclusion du paragraphe ne fait que renforcer l'idée d'immobilisme que l'organisation de l'exposé veut inspirer:

En 1850, les villageois avaient plus de nourriture, de meilleurs vêtements et des habitations plus confortables qu'à la fin de l'époque viking. Mais l'amélioration des conditions de vie, la *croissance économique* (souligné dans l'original, *N.d.A.*), pendant ces 800 ans, avait été tellement lente qu'elle n'était presque pas perceptible en l'espace d'une génération⁶²¹.

Sans surprise, la désagrégation du canon d'histoire de la Suède est plus graduelle et prudente dans la production pour le *gymnasium*. A ce niveau des études, le programme prévoit encore un exposé systématique de l'histoire universelle. Si la révision des programmes est parvenue à annuler toute occasion de rencontre avec l'« Âge de la grandeur » au *högstadiet*, cette époque continue à faire partie des programmes du lycée, et bénéficie, au moins jusqu'à la moitié des années 1960, d'une place de choix dans les cours des deux premières années. En même temps, la permanence d'un fragment de mémoire sacralisée apporte peu d'informations sur sa contribution à la formation d'une conscience historique nationale, celle-ci ne pouvant ressortir

lutte pour une plus grande sécurité ». *Kampen för ökad trygghet. Ibid.*, p. 107.

⁶¹⁹ Cf. *Historiskt kalejdoskop* (K. Bergman et C. Öhman, Stockholm, Esselte studium, 1981-1985), chapitre « La Suède, pays paysan » (*Bondelandet Sverige. Historiskt kalejdoskop*, vol. 2, p. 4), dont le récit est marqué par la scansion dont nous avons suivi l'émergence durant les années 1970 : « L'ancienne société paysanne », « Les indigents » (*Det gamla bondesamhället; De obesuttna. Ibid.*, pp. 4 et 16-17).

⁶²⁰ *Från istiden till 1850. Levande historia* (1980-1991), *Högstadiet*, vol. 2, pp. 214-215.

⁶²¹ *1850 hade byns människor mera mat, bättre kläder och bostäder än de haft vid vikingatidens slut. Men förbättringen, den ekonomiska tillväxten, under dessa 800 år hade varit så långsam att den knappast var märkbar under ett människoliv. Ibid.*, p. 215.

que de l'économie narrative générale dans laquelle ces étapes emblématiques sont évoquées. Jadis, l'évocation de l'essor de la puissance suédoise se plaçait à l'apogée d'un processus dans lequel le jeu combiné de la force militaire, de l'art politique du facteur religieux dans l'espace scandinave conduisaient progressivement de la fragmentation interne à l'unité du pays et à son rayonnement international. Or, si l'on prend en compte la structure générale du récit, les réformes de 1962-1963 semblent se caractériser par une rupture radicale avec la revendication d'une continuité. Dans *Sveriges historia* de Kumlien (1955), manuel consacré exclusivement à l'histoire de Suède, soixante-huit pages d'exposé concernent encore l'héritage *pré-national* du monde scandinave (soit de 1050 à 1523), suivant de façon méticuleuse les alternances entre efforts centralisateurs et dispersion du pouvoir royal dans le monde scandinave. Avec *Allmän och nordisk historia* (1963), l'histoire nationale a été synchronisée, d'après le modèle retenu par la *grundskola*, avec l'histoire générale. Le développement jusqu'à l'époque des Vikings est survolé en vingt-deux pages (dont huit dédiées à l'« étude des sources »), alors que l'évolution politique en Suède au Moyen Âge est condensée en une seule page⁶²². La seconde partie du chapitre s'attache à des cadres synthétiques d'histoire sociale⁶²³; la référence à la réalité suédoise est fragmentaire, parfois présente en tant qu'exemple d'une mutation globale. Ainsi, la section sur « L'époque de la Renaissance et des grandes découvertes » survole en 4 pages l'évolution politique en Scandinavie de 1300 à 1520⁶²⁴. Un changement plus radical s'observe dans *Fyra epoker*, un manuel datant de 1968. Dans la structure quadripartite de cet ouvrage, que nous avons déjà relevée, l'histoire suédoise intervient selon cette proportion : un paragraphe sur douze à l'intérieur de la section « Moyen Âge »⁶²⁵; un paragraphe sur onze dans la section « La Renaissance », qui aborde tout le thème de la Réforme sans jamais se référer à la Suède⁶²⁶, trois sur dix dans la section « absolutisme »⁶²⁷ et trois sur neuf lors de l'examen de l'époque des Lumières. La visibilité du cadre national augmente, par conséquent, au fur et à mesure que l'exposé se rapproche du présent;

⁶²² *Den politiska utvecklingen i Norden. Allmän och nordisk historia, op. cit.*, p. 45.

⁶²³ « Le développement extérieur et interne de la ville médiévale », « La société du Moyen Âge », « La vie économique » (*De medeltida staternas yttre och inre utveckling; Medeltidens samhälle; Näringslivet. Ibid.*)

⁶²⁴ *Ibid.*, pp. 81-84.

⁶²⁵ « La Scandinavie au Moyen Âge » (*Norden under medeltiden. Fyra epoker, op. cit.*)

⁶²⁶ « La Scandinavie au XVI^e siècle » (*Norden under 1500-talet. Ibid.*)

⁶²⁷ « La Suède prend le leadership en Scandinavie », « Pouvoir absolu au Danemark et en Suède », « La grande guerre nordique » (*Sverige tar ledningen i Norden; Enväldet i Danmark och Sverige; Det stora nordiska kriget. Ibid.*)

l'épanouissement du pouvoir monarchique dans la Suède au xvii^e siècle et l'époque des grands exploits militaires hors de ses frontières sont ainsi évacués en tant qu'étapes saillantes du récit. L'alignement à un mode de présentation plus abstrait, constatif, structuré autour de catégories universelles semble avoir entraîné, en tant qu'effet collatéral, une oblitération quasi totale du panthéon national classique et de la trajectoire hégémonique du pays dans l'Europe du Nord⁶²⁸. La neutralité de la Suède, ou son engagement en faveur de la paix et pour la coopération internationale, seront dès lors abordés en faisant abstraction d'expériences plus lointaines, susceptibles de mettre ces mêmes « valeurs » en perspective.

La liquidation des traces de cet héritage fondateur s'achève, dans les manuels du *gymnasium*, dans l'arc d'une décennie, notamment par effet d'une réallocation des critères de légitimité des objets historiques, qui marginalise, par vagues successives, l'histoire militaire, la chronologie politique et finalement toute référence aux formes académiques d'histoire culturelle et intellectuelle. L'époque des guerres de Religion se taille encore une place importante dans *Allmän och nordisk historia* (1963), un manuel représentatif de l'approche objectiviste de l'héritage national, prédominant au cours des années 1950 et 1960. Le récit, qui s'étend sur quarante-sept pages, glisse sur les exploits militaires et sur la tradition narrative nationaliste au profit d'autres traits de civilisation. Plus généralement, les dimensions économique et intellectuelle de l'expérience de l'absolutisme en Suède sont amplement abordées à l'intérieur de l'ouvrage, selon une organisation qui s'efforce de la synchroniser avec l'histoire internationale⁶²⁹. *Fyra epoker* (1968), un texte que j'ai évoqué comme un exemple de la réduction de l'espace accordé au cadre national, est le dernier parmi les ouvrages examinés qui aborde de manière exhaustive l'expansionnisme militaire suédois et l'histoire du xvii^e siècle en Scandinavie. Ces thèmes sont abordés dans les chapitres « La Suède prend le leadership en Scandinavie » et « Pouvoir absolu au Danemark et en Suède » : l'effort de conceptualisation a fortement atténué la singularité du destin du royaume, présenté désormais comme un cas représentatif de la diffusion d'une nouvelle forme d'organisation de l'État⁶³⁰. Une représentation proportionnellement exiguë est attribuée, par

⁶²⁸ Le rôle de la Suède dans le contexte des guerres de Religion est certes évoqué, mais de manière marginale.

⁶²⁹ Sections sur « l'évolution interne dans les pays scandinaves » au xvii^e siècle et au xviii^e siècle (*Nordens inre utveckling under 1600-talets senare del; Nordens inre utveckling under 1700-talet. Allmän och nordisk historia, op. cit.*)

⁶³⁰ *Ibid.*, pp. 216-222 et pp. 223-231.

conséquent, aux origines légendaires de l'unité nationale sous les Vasa⁶³¹. L'accession au trône de Gustav Vasa et l'introduction de la Réforme en Suède se réduisent à un exposé succinct⁶³²; le long règne de ce monarque, les luttes dynastiques successives et les premiers conflits internationaux sur la Baltique sont survolés à la hâte.

Les années 1969-1970 se caractérisent par la révision presque concomitante des *läroplaner* des deux branches du système scolaire et par un rapprochement très poussé des orientations méthodologiques des deux réseaux. Dans le cas de l'enseignement de l'histoire, cela se traduit par l'idée que l'élucidation des enjeux de sociologie politique qui sous-tendent le récit – formation des États-nations, origines du capitalisme, essor de l'industrie... – doit gouverner *a priori* l'organisation du matériel. La progression de ces concepts fait abstraction du contexte suédois, ce qui exempte les auteurs de les ancrer dans une expérience concrète. Finalement, le rapprochement que nous avons enregistré dans la conception des programmes par rapport à la *grundskola* a son équivalent dans le rapprochement des structures des sections : le recours à des modules thématiques, qui avait connu une pénétration hésitante au *gymnasium* tout au long des années 60, devient la norme. Dans *Historia på egen hand* (1969-1972), un manuel-prototype pour la future *gymnasieskola* élaboré sous la supervision de *Skolöverstyrelsen*⁶³³, le deuxième tome est ainsi entièrement organisé en chapitres alliant une progression thématique et une organisation chronologique de l'objet⁶³⁴. L'éclipse du cadre national est évidente dans ce manuel. Cette baisse d'attention se répercute en premier lieu sur le programme d'histoire médiévale et moderne, et plus spécifiquement sur la représentation de l'âge « de la grandeur », qui est ramenée de moment fondateur de la conscience nationale à une référence fuyante⁶³⁵. L'ampleur du développement que ce manuel réserve au début de l'époque moderne

⁶³¹ « La Scandinavie au XVI^e siècle », pp. 156-171.

⁶³² *Ibid.*, pp. 156-158.

⁶³³ L'avant-propos de l'ouvrage inclut la notice suivante : « Collection développée sur mandat de *Skolöverstyrelsen* auprès de l'école supérieure de formation des enseignants de Stockholm » (*Läromedelssystem utvecklat på uppdrag av skolöverstyrelsen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Historia på egen hand*, vol. 1, p. 3).

⁶³⁴ « Le monde durant deux siècles », « La société de l'industrialisme », « Nationalisme et internationalisme » (*Världen under två århundraden; Industrialismens samhälle; Nationalism och internationalism. Historia på egen hand*, op. cit., vol. 2a, 2b, 2c). Le premier volume, qui se réfère à l'époque 1000-1789, reprend le découpage de *Fyra epoker (Medeltiden; Renässansepoken; Den absoluta furstemaktens epok; Upplysningstiden. Ibid.)*.

⁶³⁵ Notamment, dans le sous-paragraphe « La Suède et l'Europe durant l'époque de la grandeur » (trois pages à l'intérieur d'un chapitre d'approfondissement qui en compte 28) ainsi que dans une section thématique consacrée à une présentation, sous un profil culturel, de l'absolutisme en Suède (*Sverige och Europa under stormaktstiden; Tema: Den absoluta furstemakten i Sverige. Ibid.*)

ne fait que rendre plus évidente la dispersion de l'évocation de l'essor de la Suède impériale dans quelques paragraphes sans rapport entre eux. L'épopée des premiers rois Vasa et l'établissement des bases juridiques et institutionnelles du nouvel État sortent également du centre thématique du récit.

Le premier volume de *Historia på egen hand*, qui aborde l'histoire entre l'an 1000 et 1789, est divisé en quatre sections intitulées respectivement « Le Moyen Âge »; « L'époque de la Renaissance »; « L'époque de l'absolutisme » et « L'âge des Lumières »⁶³⁶. Les origines de l'État national suédois, ainsi que son héritage politique, institutionnel ou artistique sont réduits à quelques allusions dans la section « L'époque de la Renaissance ». Dans une section qui compte quatre-vingt-treize pages, dont cinquante-sept de récit et les autres d'études thématiques et de révision, seulement un sous-paragraphe d'une page est consacré à « La Réforme en Scandinavie et en Angleterre »⁶³⁷ et un autre, de six pages, à « La Suède sous Gustav Vasa et ses fils »⁶³⁸. Parmi les cinq sections thématiques incluses dans le manuel⁶³⁹, une demi-page aborde le personnage de Gustav Vasa. Une suite d'extraits de documents d'époque, d'un total de deux pages, constitue l'étendue de la référence aux souverains suédois du xvi^e siècle dans la section de révision (*fördjupningsavsnitt*). Le chapitre qui couvre la période entre 1600 et 1750 (« L'époque de l'absolutisme ») n'accorde aucune place à la Suède. Celle-ci ne fait l'objet que d'un paragraphe d'histoire sociale, dont l'axe thématique reprend un module de la *grundskola* : le titre est notamment « La société des états en Suède »⁶⁴⁰. « Le pouvoir absolu en Suède »⁶⁴¹ est l'objet d'une autre section thématique, entièrement consacrée à l'expérience nationale : le thème est analysé essentiellement sous un angle d'histoire culturelle⁶⁴².

Dans *Forntid till nutid* (Samuelson, 1982-1983), le découpage du récit par des formules rattachant chaque segment de la chronologie à une définition culturelle ou politique d'un

⁶³⁶ *Ibid.*

⁶³⁷ *Reformationen i Norden och England. Ibid.*, pp. 137-138.

⁶³⁸ *Sverige under Gustav Vasa och hans söner. Ibid.*, pp. 161-166.

⁶³⁹ Rubrique « Les hommes de la Renaissance » (*Tema: Renässansmänniskor. Ibid.*)

⁶⁴⁰ *Det svenska ståndssamhället. Historia på egen hand*, vol. 1, pp. 231-236.

⁶⁴¹ *Den absoluta furstemakten i Sverige. Ibid.*, pp. 257-262.

⁶⁴² Rubriques « L'art », « La religion », « La littérature », « La puissance militaire » et « L'économie » (*Konsten; Religionen; Litteraturen; Krigsmakten; Hushållningen. Ibid.*, pp. 257-262). Dans la section de révision, trois pages et demie sur vingt-sept abordent « La Suède et l'Europe durant l'âge de la grandeur » (*Sverige och Europa under stormaktstiden. Ibid.*, pp. 268-271).

élément de la civilisation européenne s'accompagne d'un effacement ultérieur des références au contexte suédois. Les sections « Le Moyen Âge », « La Renaissance » et « L'absolutisme »⁶⁴³ ne contiennent qu'un paragraphe de quatre pages sur « La Scandinavie au Moyen Âge »⁶⁴⁴ et, une centaine de pages après, un paragraphe sur « Le pouvoir absolu en Suède »⁶⁴⁵. Le second volume du manuel, axé sur l'époque contemporaine, contourne entièrement le récit d'histoire suédoise ou scandinave : tout le matériel est concentré autour de notions telles que « L'impérialisme », ou autour d'histoires sectorielles, comme l'étude de différentes « cultures » ou l'histoire de la femme. La différence la plus marquante entre l'évolution des manuels destinés au *högstadiet* et au lycée consiste dans le fait que, dans le second, l'éclipse du récit d'histoire nationale semble être déterminée par la schématisation du récit en idéaux-types du discours politologique ou sociologique, alors que l'évolution dans l'école obligatoire est l'effet plus direct du choix, arrêté en 1969, de préférer à toute forme de développement linéaire une structure par « domaines de travail » prédéfinis.

L'inflexion édifiante de l'ancienne tradition narrative n'est toutefois pas abandonnée : même dans le contexte plus exigeant des ouvrages pour les lycées, elle se perpétue, tout en se déplaçant vers d'autres sujets. La représentation schématisée de la pauvreté dans la Suède protoindustrielle est le meilleur exemple de l'alignement des ouvrages sur les modules narratifs de l'école de base. Dans le manuel de 1983 *Alla tiders historia*, le paragraphe « De l'hospice des pauvres à la *folkhem* »⁶⁴⁶ propose le même mouvement narratif qui caractérisait le texte du même auteur pour la *grundskola*, élaboré dix ans auparavant⁶⁴⁷. Dans les deux cas le récit est illustré, entre autres, par l'image d'une distribution de soupe populaire⁶⁴⁸. L'allure du texte plus récent est plus didactique que dans les manuels pour l'école de base, et l'intention édifiante y est plus transparente : c'est ce que nous montre une simple comparaison entre les légendes qui accompagnent la même illustration:

⁶⁴³ *Medeltiden; Renässansen; Den absoluta furstemakten. Fortid till nutid*, vol. 1.

⁶⁴⁴ *Norden under medeltiden. Ibid.*, pp. 118-121. On remarque en même temps, avec surprise, que l'époque de Gustav Vasa retombe désormais elle aussi sous l'étiquette de Moyen Âge.

⁶⁴⁵ *Enväldet i Sverige. Ibid.*, pp. 203-207.

⁶⁴⁶ *Från fattigstuga till folkhemmet. Alla tiders historia*, p. 354. **Illustration n° 8**, p. 329.

⁶⁴⁷ Paragraphe « L'hospice des pauvres pour les exclus » (*Fattighuset för de utslagna. Historia-PARASOLL*, 2^{ème} éd., vol. 2, p. 79). Cf. *supra*, p. 313 sqq.

⁶⁴⁸ La même photo se retrouve aussi dans les manuels pour l'école de base *Levande historia* (vol. 2, p. 235) et *Horisont* (vol. 2, p. 158).

Distribution de vivres aux pauvres à Kornhamnstorg à Stockholm.

DISTRIBUTION DE SOUPE À STOCKHOLM EN 1899. Des débits de ce genre étaient fréquentés par les vendeuses du marché, par les chômeurs et par tous ceux qui manquaient de la possibilité de se préparer eux-mêmes un repas. Ces repas étaient souvent organisés par des institutions charitables, le prix ne servant qu'à couvrir les frais. De quelle manière l'illustration offre-t-elle un aperçu sur les différences de classe à cette époque ? ⁶⁴⁹

À l'issue de cette présentation, il est possible de placer dans une réflexion plus générale l'analyse empirique de l'éclipse du récit canonique d'histoire nationale. Les deux lignes inspiratrices de l'évolution des *läroplaner* – à savoir, le mouvement vers l'objectivité et l'universalité des catégories utilisées, et l'ancrage de ces nouveaux concepts dans la sphère de la subjectivité et des affects – semblent trouver leur vecteur dans l'univers imaginaire des manuels. La raréfaction des références précises (chronologie, événements et personnages) dans les *läroplaner* – qui se poursuit en 1980 avec l'abandon de toute forme de *kursplan* méthodique – entraîne moins une diversification des publications autour de différents choix méthodologiques ou narratifs qu'une condensation du récit autour des quelques enjeux bien identifiés, dont la pertinence apparaît incontestable. Synthétique et factuel, et allégé de tout ancrage empirique, ce récit semble en même temps rechercher la reconnaissance et l'implication émotionnelle d'un élève interpellé à la seconde personne du singulier. La capacité de référer l'action à un cadre connu et de pouvoir « utiliser » le savoir transmis devient, de manière grandissante, un critère du choix des objets. Cette quête d'*actualisation* (dans la double acception de référence au temps présent et à une réalité tangible, sans médiation) ne concerne pas en premier lieu la représentation de la Suède⁶⁵⁰, mais la forte concentration du récit autour de quelques tournants emblématiques la rend particulièrement lisible. La difficulté d'isoler l'évocation d'une mémoire nationale du flux du discours sur l'histoire et sur sa signification pour son public, est par ailleurs un autre des acquis de l'analyse précédente. Il serait réducteur d'affirmer que ce *roman* ne s'articule qu'en correspondance des références au cadre étatique, dans ses dimensions politique ou socio-

⁶⁴⁹ *Soppkök i Stockholm 1899. Kök av den här typen utnyttjades av torggummor, hemlösa och andra som saknade möjligheter att själva laga mat. Oftast låg välgörenhet bakom och avgiften avsåg bara att täcka omkostnaderna. På vilket sätt ger bilden en blyxtbelysning av tidens klasskillnader?* *Alla tiders historia, op. cit.*, p. 354.

⁶⁵⁰ Elle apparaît, par exemple, dans la manière d'illustrer le chapitre sur les invasions barbares avec des images d'immigrés attendant un transport, et ainsi de suite (cf. **illustration n° 14**, p. 335).

économique. La rencontre à laquelle je fais référence entre subjectif, général et national s'exprime, de manière de plus en plus insistante, dans des sections qu'il m'a été difficile de classer dans une évaluation quantitative : les sections incitant l'élève à se pencher sur « son » histoire, ou celle de son environnement le plus proche.

Entre la fin des années 60 et la fin des années 70, les sections invitant à l'exploration de l'histoire locale deviennent une présence récurrente en appendice des manuels, trouvant leur légitimité d'une part dans la tradition scolaire de la *hembygds kunskap* et d'autre part dans l'outil pédagogique du *längdsnitt*. La forme de ces récits se stabilise autour de quelques typologies fixes qui se proposent, à l'instar du cours de *samhällskunskap*, de rendre tangibles pour l'élève les valeurs et les lieux où la communauté nationale se matérialise (« mon hôpital », « mon centre social »...) La stabilisation des choix thématiques de ce type de sections au cours des années 70 est symptomatique : « Histoire de ton lieu de naissance » dans *Historia - PARASOLL* (vol. 2), histoire de l'assistance sociale et des transports dans *Historia-LASSO*, histoire locale et histoire de l'habitation suédoise (« De la caverne au gratte-ciel ») en *Historia* (vol. 2). La juxtaposition des exemples nous révèle qu'en concomitance avec la dispersion du canon d'histoire politique, les auteurs ont repéré un nouveau critère d'unité dans la structure du *längdsnitt* : il s'agit, pour chaque objet, de broser un chemin à rebours, qui confirme et renforce la valeur de ce que « nous » tenons pour acquis. Le mouvement va d'une part dans le sens de l'indétermination et en même temps vers une plus forte référence à la sphère intime et à des hiérarchies morales incontournables. La réflexion sur le changement des destins individuels, d'une société agraire hiérarchisée à l'univers de l'individualisme et de la maîtrise de soi, n'est que le prototype d'une approche du passé dans laquelle la mise en forme d'un décor apprivoisé, aux contrastes bien lisibles, prime sur toute autre exigence pédagogique⁶⁵¹.

L'« histoire suédoise », dans cette nouvelle configuration, est appelée en large mesure à incarner l'antithèse idéale de l'univers moral cohérent que tous les programmes, comme les déclarations d'intention qui les accompagnent, invitent à mettre au centre de l'enseignement. De manière un peu hâtive, on pourrait constater qu'à partir de la fin des années 1960, les

⁶⁵¹ Si elle est particulièrement évidente dans l'évolution du récit d'histoire nationale, cette orientation vers la subjectivité concerne tous les éléments du programme d'histoire. La réorientation de l'histoire grecque et romaine autour de la description du quotidien de personnages fictifs, révélant par contraste des enjeux caractéristiques de l'ethos individualiste moderne – universalisme, démocratie, condition de la femme et des enfants (des thèmes sur lesquels le *Lgr 80* concentre son attention, cf. *supra*, p. 282 sqq.) relève du même phénomène. Cf. *Levande historia, op. cit.*, vol. 1 et *Historiskt kalejdoskop, op. cit.*, vol. 2, et N. Ammert, *op. cit.*, pp. 97 et 192-194.

élèves du *högstadium* ne reçoivent d'informations sur aucune phase de l'histoire suédoise qui ne participe pas d'une comparaison entre les conditions de vie dans la société d' « autrefois » et un standard *suédois* actuel. Cette opposition stéréotypée, que j'ai repérée dans tous les manuels datant des années 70, trouve une consécration définitive avec le *Lgr 80*, qui fige les modules que nous avons vu s'établir au fil de l'évolution de la structure des manuels⁶⁵². Le canon officiel semble dès lors s'organiser à partir des pratiques d'enseignement, plutôt que vice-versa.

Le sens d'une obligation narrative aussi consensuelle mérite encore d'être clarifié. Si j'ai insisté sur la force de la stigmatisation de la société préindustrielle, désignée comme un « autre que soi » absolu, il faut considérer que la perspective qui lui est appliquée implique un autre axiome : la représentation de l'accès aux biens de consommation d'une société moderne comme une condition représentative de l'ensemble du corps social. Dès lors qu'il invite l'élève à se pencher sur « son » village à partir d'un nombre fermé de caractéristiques, le manuel donne pour acquis l'existence d'un cadre de vie homogène à l'échelle du pays tout entier. S'il est possible d'aborder comme une évidence *ton* village natal, c'est parce que deux décennies d'évolution du canon officiel d'histoire de la Suède ont fait ressortir, en isolant et en synchronisant ses éléments « pertinents », la genèse d'un style de vie (hygiène, organisation rationnelle de la cité, égalité...) et celle d'une communauté imaginaire et immanente. Au-delà du jugement porté sur cette transition, le cliché caractérise l'objet-Suède comme une réalité culturelle indifférenciée, nominalisée (« Suède de l'âge de la pauvreté », « Suède sociale », « Suède du bien-être »...) évoluant de manière solidaire d'un état à l'autre.

La représentation du temps présent, qui clôturait la représentation de la trajectoire suédoise vers la modernité dans *Historia – Parasoll* est toute à fait emblématique. Le récit de la société du bien-être, qui sert d'antithèse à l'immersion dans les horreurs de la société agraire, est commenté par une grande photo présentant le cadre rassurant d'un couple avec enfants, dans un salon typique de la moyenne bourgeoisie, décoré dans un style contemporain. La légende explique que la photo représente « une famille suédoise autour de la télévision, vers 1970 »⁶⁵³. L'image de confort matériel vers lequel cette représentation renvoie intercepte, de toute évidence, quelque chose de plus fort qu'une simple donnée statistique ou sociologique : le

⁶⁵² La rubrique intitulée « Travail et vie dans les sociétés préindustrielle et industrielle. Comparaisons entre les conditions de vie, les rêves et les idéaux des hommes à travers les temps » (*Arbete och liv i förindustriella och industrialiserade samhällen. Jämförelser mellan människors levnadsöden, drömmar och ideal genom tiderna. Lgr 80, Allmän del, op. cit.*, p. 124) est l'un des rares repères thématiques identifiés dans les *huvudmoment*.

⁶⁵³ *Svensk familj framför TV:n omkring 1970 (Historia-PARASOLL, op. cit., vol. 2, p. 46).*

postulat de la didascalie – le fait que la famille suédoise *existe*, et qu'elle ressemble à celle sur la photo au même titre que la société ancienne se résumait à la *fattigstuga* – en fait l'emblème d'une communauté de destin, la clé de voûte qui rend la partie précédente du récit signifiante et pertinente. À travers ces tableaux, dont nous avons suivi la diffusion au fil des années, l'histoire sert de prétexte pour entraîner l'élève, projeté dans un environnement social aux contours nets, à adhérer par son imaginaire à la construction d'une communauté qui se dévoile, en même temps, par l'éducation civique héritière des finalités nationalistes de l'histoire (la *samhällskunskap*) et par les « valeurs suédoises » que les disciplines pratiques entretiennent. Pour qu'elle assure ce rôle intégrateur, il n'est pas anodin de savoir quels instruments sont utilisés pour parler de l'histoire, pour la rendre intelligible.

Dans les textes inspirés par le *Lgr 80*, les suggestions de travaux pratiques invitant à découvrir le goût de l'« histoire » à l'intérieur de l'environnement quotidien, en y dénichant des traces du passé, sont de plus en plus fréquentes. Ce phénomène semble accompagner la popularité croissante du patrimoine historique et architectural en tant qu'objet sentimental, ou attraction touristique. L'action de remémoration est valorisée dans ce cas, davantage que son objet, et l'effort de distanciation et d'objectivation qui caractérise d'autres éléments du canon ne semble plus de mise. L'évolution dans le sens de la réflexivité (incarnée par l'intérêt pour l'histoire locale) se projette vers l'autrefois, et se double d'une accentuation de la référence au langage quotidien dans l'élaboration du passé. La différence entre l'architecture d'un *längdsnitt* identique (l'« histoire de mon lieu de naissance ») dans deux manuels, l'un datant de 1958 et l'autre de 1975, me semble emblématique. *Svensk och allmän historia* (1958) propose de tisser un lien entre l'histoire du village et une histoire « majeure » et cite de façon analytique les indices qui permettent de remonter, à partir des traces présentes dans l'espace quotidien, à la complexité de la chronologie savante. Des parcours thématiques entre des signes possibles de mémoire sont proposés, selon le schéma suivant:

1. *Âge de la pierre : implantations, sépultures, dolmens, sépultures à galerie, cistes en pierre.*
2. *Âge du bronze : monts-joie, dessins gravés sur la pierre [...]*
5. *Moyen Âge : une église, un monastère, les ruines d'un monastère. Des pièces de monnaie. Des noms de localité en -torp, -hult, -ryd et -måla. L'ancien réseau routier.*
6. *Époque moderne jusqu'à environ 1650 : métairie de soldats, résidence de service, entrepôt communautaire, pierres miliaries [...]*⁶⁵⁴

⁶⁵⁴ 1. *Stenåldern: Boplatser, gravar, dösar, gånggrifter, hällkistor.* 2. *Bronsåldern: stenrösen, hällristningar [...]*
5. *Medeltiden: Kyrkan, kloster, klosterruiner, borgruiner. Mynt. Ortnamn på torp, hult, ryd och måla. Det gamla*

Toute référence chronologique est annulée dans le choix proposé par *Historia-PARASOLL*. L'intérêt se place du côté du signe, de la trace tangible. Ce qui sera valorisé, c'est donc la sensibilité que ces traces peuvent éveiller chez un public contemporain:

- 1 *Certaines images de maisons et de rues de mon lieu de naissance, autrefois et maintenant*
- 2 *L'église, autrefois et maintenant*
- 3 *Monuments, noms de rues...*
- 4 *Le journal comme miroir de la vie dans mon lieu de naissance*
- 5 *Vie culturelle et associative [...] ⁶⁵⁵*

L'un des ouvrages les plus récents de mon échantillon présente un récit entièrement imaginaire de la vie dans un village suédois à différentes époques : le ton engageant des descriptions tend ouvertement à capter l'empathie du lecteur à l'égard des protagonistes du récit, décrits comme des hommes et femmes en chair et en os. En réalité, ces protagonistes « réels » ne le sont que sur un plan virtuel. La rubrique suivante, intitulée « Je me souviens que... ⁶⁵⁶», incite l'élève à s'appropriier les mêmes catégories intemporelles utilisées pour représenter le « passé » suédois. Le manuel suggère d'interviewer des personnes habitant le village ou la commune depuis « au moins cinquante ans ». Le registre sur lequel ces conversations devraient se situer est posé d'emblée :

Quels étaient les problèmes ? Comment étaient le travail, les habitations, la nourriture, les vêtements, les loisirs ? Quels sont les principaux changements qui ont eu lieu à cet endroit ? Est-ce qu'avant, c'était mieux ou pire ? Pour quelle raison ⁶⁵⁷?

L'exemple nous appelle à une analyse plus spécifique de la logique de l'« actualisation » des sujets et de la démarche de simplification du registre langagier : deux aspects qui, au fond, tiennent au même phénomène de *domestication* d'un passé inquiétant.

2.3 Un passé mis au présent – et concentré dans un « village »

La question posée à la fin du paragraphe 2.2 sur la pertinence identitaire d'un récit déstructuré, fragmenté et privé de son aura, devrait avoir trouvé sa réponse. La réduction de

vägnätet. 6. *Nya tiden till omkring 1650: Soldattorp, boställshemman, sockenmagasin, milstenar [...] Svensk och allmän historia*, p. 364.

⁶⁵⁵ 1 *Några bilder av hus och gator i min hembygd förr och nu*. 2 *Kyrkan förr och nu*. 3 *Minnesmärken, gatunamn...* 4 *Tidningen som spegel av livet i min hembygd*. 5 *Hembygdens kultur- och föreningsliv*. *Historia 2, PARASOLL*, pp. 123-124.

⁶⁵⁶ « Som jag minns det... » *Ibid.*

⁶⁵⁷ *Vilka problem hade man? Hur var arbetet, bostäderna, maten, kläderna, nöjena? Vilka är de största förändringarna som inträffat på orten? Var det bättre/sämre förr? Varför?* *Ibid.*, p. 125.

l'histoire scolaire au vrai et à l'utile n'efface pas la tendance à en extraire – avec les armes de la métaphore et de l'analogie – une synthèse fondatrice. Si, entre 1960 et 1970, la révision des programmes semble annuler toute relation directe entre initiation à la citoyenneté et activation d'une mémoire collective – voire entre histoire et légitimité tout court⁶⁵⁸ – cette relation se perpétue dans la construction narrative des manuels : la question « qui sommes-nous ? » continue de résonner dans l'espace restreint d'une discipline privée de sa singularité et de sa mission. En même temps, le champ de réponses que cette question admet s'élargit progressivement, tout en devenant plus imprévisible et subjectif : c'est à ce niveau qu'une rupture se consomme par rapport à la longue époque durant laquelle la saga des Vikings, l'épopée des Vasa ou l'émergence de la nation suédoise en tant que sujet politique étaient déclinés à la première personne, comme un album de famille dans lequel les motifs d'orgueil alternent avec les souvenirs honteux⁶⁵⁹. Si ses contours apparaissent plus inclusifs qu'avant les grandes réformes du début des années 60, ce « nous » n'en demeure pas moins assez catégorique et peu problématique. Concrètement, les ouvrages des années 60 et 70 perpétuent (en en atténuant l'aura et les implications culturelles) la communion imaginaire de la conscience moderne avec la culture classique et l'héritage gréco-romain. Au contraire, l'entrée des civilisations extra-européennes dans la présentation d'un héritage universel les situe d'emblée dans le rôle d'un *autre* à respecter à distance, sinon d'un miroir où l'excellence des valeurs suédoises de tolérance et de sollicitude pour les faibles pourra se refléter⁶⁶⁰. Une autre source de reconnaissance provient de la marche de la civilisation occidentale de l'absolutisme à la démocratie, de la société féodale au capitalisme, de l'exclusivisme ethnique au multiculturalisme. Le récit du colonialisme tend en revanche à présenter l'Europe comme un *autre* négatif par rapport à la voix narrative; à quelques exceptions près, la participation des pays nordiques dans l'exploitation des ressources du tiers monde est passée sous

⁶⁵⁸ Cf. U. Zander, *Att legitimera...*, *op. cit.*

⁶⁵⁹ Cf. l'évocation des exploits des Vikings ou de Gustav Vasa dans deux ouvrages des années 50: « Les peuples scandinaves avaient le goût des aventures et des combats. Ils étaient vraisemblablement des constructeurs de bateaux et des navigateurs plus adroits que la plupart des autres peuples »; « Un homme se précipita à travers les forêts jusqu'au Dalarna pour appeler, à l'instar d'Engelbrekt, ses habitants aux armes et ainsi sauver la Suède » (*Nordmännen var äventyrslystna och stridsglada. De var dessutom troligen skickligare båtbyggare och sjömän än de flesta andra folk.* Kumlien, *Sveriges historia*, *op. cit.*, p. 20; *Genom skogarna skyndade en man upp till Dalarna för att liksom Engelbrekt kalla dalkarlarna till vapen och rädda Sverige.* C. T. Odhner, K. G. Westman, N. Forssell, *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan*, Stockholm, Norstedt, 1953-1954. Cf. N. Ammert, *op. cit.*, p. 154).

⁶⁶⁰ Cf. *infra*, p. 385 sqq.

silence⁶⁶¹. Au bout du compte, la filiation imaginaire avec un *ethnos* se restreint à une seule transition, dépeinte avec une telle intensité qu'elle en acquiert une valeur existentielle : l'effondrement des structures organiques du monde rural. L'importance attribuée à ce passage, dramatisé à l'aide de souvenirs privés ou des reconstitutions du milieu laissées à l'initiative de la classe ou de l'élève, reste relativement modeste en termes quantitatifs, mais l'oblitération de tout autre tracé d'un héritage *suédois* tend à en faire l'axe conceptuel du nouveau canon.

La qualité de ce regard résiduel sur la mémoire culturelle collective mérite d'être sondée plus en profondeur, car sa fonction idéologique patente, celle d'un terme de contraste avec une modernité source d'identification, n'en épuise pas la pertinence. L'affirmation péremptoire de la rupture – idéologique et affective – avec le temps immobile de la *fattig-Sverige* est concurrencée par d'autres suggestions. Se détachant comme une icône immobile, sur fond de banalisation de l'héritage urbain et bourgeois (histoire politique, intellectuelle, artistique...), la représentation scolaire de la communauté villageoise suggère une forme de reconnaissance silencieuse, permettant à la *grande* et à la *petite* histoire de se retrouver dans une forme d'harmonie imposée. En se tournant vers l'univers légendaire d'une communauté frugale et passablement égalitaire, l'histoire des livres scolaires amène les élèves à l'intérieur des maisons, des fermes et des ateliers, en leur confirmant que ce « eux » correspond bien à un « nous ». Le choc de la modernisation – tel est le message – s'est abattu sur un sujet collectif solidaire dans le temps, sur une chaîne continue de générations. La répétition, au niveau des choix iconographiques, de couples d'images emblématiques⁶⁶², condense cette revendication contradictoire d'une ligne d'ascendance unique et d'une coupure affective radicale par rapport au passé, même récent. Dans les années 70, la juxtaposition d'une représentation de la *fattig-Sverige*⁶⁶³ et de l'image typisée de la famille suédoise d'aujourd'hui, rassemblée devant une maison avec jardin à côté d'une voiture flambant neuve est la solution la plus fréquemment utilisée pour attribuer un sens à la trajectoire de la Suède contemporaine. Parfois, la métamorphose est symbolisée par un détail de l'environnement urbain suédois, se changeant symboliquement d'habit, comme le paysan muté en citoyen d'aujourd'hui; dans quelques cas, les photos en opposition ne sont datées qu'en les opposant

⁶⁶¹ N. Ammert, *op. cit.*, p. 137.

⁶⁶² Cf. *infra*, annexe VIII.

⁶⁶³ Le plus souvent, un intérieur ouvrier insalubre et misérable, ou l'extérieur glacial d'une *stuga* de travailleurs agricoles.

l'une à l'autre : « avant » et « maintenant »⁶⁶⁴.

Face à cette multiplication d'indices, il est légitime de se demander en quelle mesure cette histoire, dans le portrait intrigant qu'en restituent les manuels, appartient effectivement « à l'histoire », comprise dans et par son altérité, ou plutôt à un univers mythique dans lequel l'intelligence des détails et des nuances doit rester en retrait. En même temps qu'un commencement absolu, dépourvu de charme, la communauté organique et hiérarchisée sur fond de laquelle l'avènement de l'individualisme et d'une nouvelle forme de solidarité (l'État-providence) va se greffer, figure comme une condition vécue, une *possibilité* idéale avec laquelle les ouvrages établissent une sorte de dialogue. Dans ce décor stéréotypé, les dilemmes éthiques récurrents que les autres disciplines à vocation pratique déclinent sous différentes formes – liberté individuelle et confort de l'intégration, dialectique de l'autonomie et de l'autorité etc. – trouvent un canal d'expression. La grammaire nationale de l'individualisme pourra ainsi trouver un ancrage dans la représentation objective de « ce qui s'est passé »⁶⁶⁵. L'impact émancipateur de la *folkhem*, n'est pas une question d'opinion : la « maison » du Suédois a bel et bien évolué. C'est à ces conditions que le détour imaginaire par un passé, élémentarisé et typisé, pourra satisfaire la mission générale du bloc d'orientation : véhiculer un alphabet imaginaire et suggérer des modèles de rationalité univoques, immédiatement accessibles à la conscience de l'élève.

Après avoir dû longtemps composer avec la persistance de l'ancien canon et avec les obligations rhétoriques de la tradition historiographique (explicitation de l'identité des acteurs et de leurs mobiles, sensibilité à l'évolution intellectuelle, relation aux sources etc.), ce

⁶⁶⁴ Ce cliché apparaît dans *Historia-KOMPASS* (intérieurs de maisons « autrefois » et « maintenant », images de cuisines des années 1910 et des années 1960. *op. cit.*, p. 219), dans *Historia* (comparaison d'habitations, de cuisines... *Historia*, 2h, pp. 141-158) et dans *Historia-PARASOLL* (2^{ème} édition, vol. 2, p. 46), où l'image de la famille suédoise « standard » ouvre, comme on l'a remarqué, l'exposé de l'époque de l'industrialisation. La focalisation sur les *intérieurs de maison*, et notamment sur le foyer et sur son prolongement moderne, la cuisine, se perpétue dans les manuels d'après 1980. *Historiskt kalejdoskop* (1981-1985), *op. cit.* consacre par exemple deux pages entières à l'évolution de la « technique dans la maison » (*Teknik i hemmet*. Vol. 2, pp. 58-59). À la même époque, l'usage se généralise aux manuels de la *gymnasieskola* : cf. l'iconographie de *Alla tiders historia* (1983), *op. cit.*, **illustration n° 8**, p. 329).

⁶⁶⁵ Dans un manuel des années 1980 cité précédemment, le dilemme liberté/sécurité est transféré à un exemple non suédois. Le texte répond d'emblée à une réflexion que l'élève est censé s'être posé spontanément, à savoir l'avantage de la participation à une communauté structurée comme un organisme : « Le village russe, le *mir*, n'était pas plus que le suédois un petit coin de paradis. Il est vrai que la communauté villageoise transmettait un sens de sécurité, mais les femmes n'étaient pas admises aux assemblées où les hommes prenaient les décisions les plus importantes pour le village, et c'était l'avis des paysans les plus riches qui pesait le plus » (*Den ryska byn, miren, var lika litet som den svenska någon idyll. Visserligen gav bygemenskapen trygghet men kvinnorna fick inte vara med på de möten där männen bestämde om byns angelägenheter, och de rika böndernas ord vägde tyngst. Levande historia*, vol. 3, p. 247).

module narratif présente sa forme aboutie dans les manuels des années 1980. Dans *Levande historia* (1987), les chapitres « Un village en Suède » et « L'industrialisation en Suède », ainsi que « La Scandinavie au xx^e siècle »⁶⁶⁶ abordent l'évolution économique et sociale en Suède entre 1800 et 1900. Selon un modèle qui se perpétue sans variations sensibles depuis la fin des années 60, la section « Un village en Suède » dépeint les principaux traits de la vie rurale au seuil de la mécanisation de l'agriculture et de l'industrialisation. Le récit s'arrête sur les rôles assignés à chaque catégorie d'individus (femmes, enfants, domestiques) et sur les valeurs sociales prédominantes en invitant le lecteur à soupeser avantages et inconvénients de la vie dans un univers moral monolithique. À son actif on comptabilise la valeur du travail en commun, la solidarité interne au village, la force des coutumes et des liens familiaux; du côté des inconvénients, la dureté du travail physique, la sévérité de l'éducation des enfants, et les carences dans l'assistance aux plus faibles. L'effort de communiquer les spécificités d'une mentalité fondée sur le respect des traditions et des habitudes des ancêtres rencontre la tentation du rapprochement avec une vision plus moderne de la responsabilité sociale. Ce voyage dans le temps présente ainsi une alternance de sources d'inspiration et d'exhortations négatives au sujet de la relation entre utilité privée et collective:

TRAVAILLE ET SOIS ÉCONOME!

[...] On manquait de moyens pour laisser le feu allumé tous les soirs. Dans la plaine dépourvue d'arbres du Västergötland, il fallait économiser chaque bûche. Une façon d'épargner le combustible était de s'enfoncer tôt dans le lit froid, en gardant ses vêtements. Aujourd'hui nous débattons du fait qu'il faut économiser l'énergie, et que l'on peut réduire de quelques degrés la température de nos habitations. Les habitants de Bäreberg n'utilisaient pas le *mot* crise énergétique (*energikris*), mais elle faisait partie de leur vie⁶⁶⁷.

Les habitants du village n'avaient pas les possibilités que nous avons de discuter de façon critique, d'expérimenter de nouvelles méthodes. Dans leur dénuement, ils s'efforçaient de se comporter exactement comme ils l'avaient toujours fait. Ils espéraient que le temps serait clément et que la récolte serait bonne, de façon à pouvoir vivre en sécurité pour une année encore⁶⁶⁸.

Quelques valeurs centrales de l'éthique sociale de l'État-providence – anti-dogmatisme, pragmatisme, confiance dans une autorité éclairée... – pénètrent ainsi, en douceur, dans la

⁶⁶⁶ Respectivement, II^e et III^e volume. Cet exposé correspond à 12,5 % du contenu des trois volumes, mais à presque 80 % de la partie consacrée à la Suède.

⁶⁶⁷ (*ARBETA OCH SPARA!*) *Men man hade inte råd att låta brasan flamma kväll efter kväll. På den trädfattiga Västgötaslätten måste man spara på varje vedträ. Ett sätt att spara bränsle var att under vintern krypa tidigt ned i den kalla sängen med kläderna på. Vi talar i dag om att vi måste spara på energi och att vi kan sänka temperaturen i våra bostäder någon grad. Människorna i Bäreberg använde inte ordet energikris, men de kände den in på huden.*

Levande historia, vol. 2, p. 218.

⁶⁶⁸ *Byns människor hade inte våra möjligheter att kritiskt sätta i fråga, att pröva nya metoder. I sin fattigdom strävade byborna efter att göra precis så som man alltid brukat göra. De hoppades sedan att väderleken skulle bli bra och skörden god, så att de kunde leva i trygghet ett år till.*

Ibid.

description d'un conflit typique du village stéréotypé de la Suède agraire. L'interpénétration scène-spectateurs monte d'un cran lorsque les représentants de la *Suède d'autrefois* prennent la parole pour s'adresser directement à leurs descendants. Le langage qui leur est prêté est alors celui de la recommandation de sens commun, d'usage immédiat pour l'élève d'aujourd'hui. L'exemple suivant, fictif comme le reste du récit, est censé le rendre conscient de l'esprit conservateur qui régnait dans une Suède repliée sur ses traditions ancestrales:

Voici un exemple. Pendant plusieurs années, il avait beaucoup plu et une partie des terres labourables se trouvait sous l'eau. Le gouverneur de la province convoque les paysans à l'auberge du village. Il leur offre une aide de la part de l'État, afin qu'ils puissent creuser des fossés de drainage adéquats. Une partie des paysans les plus jeunes est intéressée. Mais les plus âgés s'y opposent en prétextant qu'« il ne peut pas continuer à pleuvoir comme cela chaque année. Si on creuse de grands fossés, la terre pourrait devenir trop sèche et par la suite il sera pénible d'entretenir les fossés »⁶⁶⁹.

Une insistance toute particulière est mise sur l'entrave que les liens communautaires et coutumiers imposaient à la liberté de mouvement, à l'expression des idées, au choix de son avenir⁶⁷⁰. Le terme de comparaison à peine dissimulé est l'idéal d'autonomie individuelle qui gouverne l'*ethos* de la réforme scolaire suédoise. La question de la norme sociale, et de la possibilité de s'y soustraire, est implicitement au cœur du dilemme. À partir des années 60, la référence à l'histoire se met de plus en plus au service de la mise en scène d'un seul récit : la libération de l'individu du poids des attaches sociofamiliales (du mariage à l'usine), la marche vers l'autonomie.

La sensation de contrainte diffuse qui ressort de la rencontre avec des mondes plus arriérés entretient malgré tout un dialogue avec les attraits que ces formes de sécurité peuvent receler. Après avoir abordé la condition des domestiques, des femmes et des « mères célibataires » (*sic*), le texte rencontre un sujet central de l'éthique de l'État-providence : l'attitude que la société doit adopter vis-à-vis de ses membres les plus faibles, comme les personnes âgées et les marginaux. La section consacrée aux hospices pour les pauvres est la plus détaillée et la plus empreinte de pathos⁶⁷¹; comme dans les cas précédents, dans l'évocation des premières

⁶⁶⁹ *Ett enda exempel. Under en rad år regnade det mycket, och en hel del åkerjord stod under vatten. Landshövdingen kallade samman bönderna till ett möte på gästgivargården. Han erbjöd dem hjälp från staten, så att de skulle kunna gräva ordentliga avloppsdiken. En del yngre bönder var intresserade. Men de äldre sade nej och menade att « det ska väl inte hålla på och regna på det här sättet i alla år. Det kan bli för torrt om det grävs stora diken, och så kan det bli mycket arbete med att i framtiden hålla dikena i ordning ».* *Ibid.*, pp. 218-219.

⁶⁷⁰ « Le village était une servitude, et ce non seulement pour ceux qui voulaient cultiver la terre selon leurs propres idées. C'était une servitude tout au long de la vie. Les jeunes étaient tenus sous stricte surveillance. Ils devaient obéir à leurs parents, travailler et se rendre utiles » (*Byn var ett tvång. Det var inte bara ett tvång för den som ville bruka sin jord efter egna idéer. Det var ett tvång över hela livet. Ungdomarna hölls under noggrann uppsikt. De skulle lyda sina föräldrar, arbeta och vara till nytta. Ibid.*, p. 219).

⁶⁷¹ *Ibid.*, p. 221.

formes d'assistance sociale, la sensibilisation d'ordre moral prime sur l'analyse⁶⁷². Sans contradiction apparente, l'évocation du climat d'entraide qui aurait régné dans la société agraire en restitue une image plutôt captivante, en syntonie avec l'idéal égalitaire de l'école. Le dialogue avec l'éthique sociale du temps présent est une constante du récit : éloges et réprobation visent à provoquer une prise de position immédiate de la part de l'élève. Après avoir pointé les traits « solidaires » de la communauté villageoise, le texte dissipe le doute qu'il a lui-même insinué, en clarifiant que...

La communauté villageoise *ne signifiait pas* (souligné dans l'orig., N.d.A.) l'égalité. C'étaient les paysans riches qui décidaient de l'essentiel. La communauté villageoise *ne signifiait pas* que les gens vivaient en constante harmonie et amitié. Les bagarres et les querelles étaient fréquentes⁶⁷³.

Le verdict tombe alors sur l'objet du récit. Le ton affirmatif semble renverser, purement et simplement, l'appel vers une identification sans condition au passé national, auquel la génération précédente avait été confrontée. Mais le jugement vers lequel l'élève est accompagné, dans ce cas, concerne moins une histoire qu'une condition de l'esprit. Elle concerne la nostalgie, soit un doute, un défaut de confiance par rapport aux valeurs dominantes.

Fabriquer une conscience historique ne signifie pas restituer une image complète, ou *vraie*, d'un passé impossible à reconstituer sous sa forme originale. Il ne peut signifier que réanimer des traces éparses de ce passé – à la manière de l'archéologue – par des rhétoriques et des jugements, le peupler de préoccupations qui nous le rendent signifiant. Les diverses manières dont le bilan du royaume et de la mort tragique de Charles XII est dressé dans les manuels de différentes époques, en le rattachant respectivement à une trajectoire héroïque ou à un échec lourd de conséquences politiques, définissent deux manières d'appréhender l'expansion militaire de la Suède et ses enjeux. Le réflexe qui amène les manuels à se défaire de différents pans de l'histoire nationale est à la mesure de la timidité avec laquelle un tel effort de réinvestissement est engagé. L'histoire qu'ils reconstruisent, est une histoire littéralement *présente* à ses vecteurs et à ses destinataires – par les actualités internationales, par le débat politique, par la mémoire latente de l'univers paysan. Le corpus qui semble bénéficier de l'intérêt et de la volonté de renouveau des auteurs est celui qui se prête à un travail de

⁶⁷² Comme indiqué précédemment, les auteurs insistent sur le fait que l'aide que le village offrait dans ses hospices était teintée de « mépris » (*supra*, note 505).

⁶⁷³ *Bygemenskapen betydde inte jämlikhet. Det var byns rika bönder som bestämde i det mesta. Bygemenskap betydde inte att man levde i ständigt vänskap och harmoni. Trätor och slagsmål var vanliga. Ibid.*, p. 219.

réélaboration de ces *idées reçues* : le nombre réduit des passages de l'héritage national qui admettent une telle mise à contribution explique, peut-être, le caractère de plus en plus schématique et prévisible de la répartition thématique des manuels, en dépit de la latitude que les *läroplaner* laissent aux auteurs.

L'analyse de ce chapitre nous empêche d'appréhender naïvement l'engagement moralisateur des manuels, comme l'expression d'un inconscient culturel diffus, ou comme l'adéquation spontanée à l'air du temps. La création d'une communauté d'habitudes et de valeurs représente, à partir du *Lgr 69*, une priorité indiscutable des disciplines d'orientation. Appliquée à l'enseignement de l'histoire, cette nécessité prend le dessus sur les récits conventionnels et accélère leur recomposition. En même temps, la transmission de ces valeurs est commune à d'autres aires disciplinaires. L'embarras que les auteurs éprouvent à se confronter avec des domaines de l'héritage national *sans* relation directe avec un message d'utilité sociale est le pendant de la crise de légitimité de l'enseignement de l'histoire, à laquelle les auteurs, comme les enseignants, cherchent à réagir avec des armes et des arguments socialement recevables⁶⁷⁴. Dès le début du processus étudié, lors du lancement des *utredningar* sur la réforme de l'enseignement de base, ce malaise se manifeste à travers le constat de la *surabondance* du corpus, qui intégrerait des aspects destitués d'intérêt pour les nouvelles générations. Le déplacement de l'axe du récit nous parle de la même crise, qui se reflète dans la constante préoccupation des auteurs de justifier de la pertinence de leurs sujets, en attirant l'attention sur leur valeur d'éducation civique et sociale. Les manuels auraient difficilement pu échapper au renouveau des méthodes de recrutement et de formation des acteurs de l'école, et, dans le cas de l'histoire, à l'essoufflement de la conscience professionnelle de ses enseignants, attachée à la présence d'un canon structuré et la valorisation *per se* des différentes étapes de la civilisation nationale. Leur intérêt est donc attiré vers des noyaux thématiques et des enjeux avec une relation plus directe avec un exercice constructif d'éducation civique : après en avoir fourni le modèle théorique (tout en contribuant pour un certain temps à la survie, à travers les *kursplaner*, du répertoire conventionnel des sujets canoniques), les *läroplaner* assurent leur rôle en cautionnant l'élan actualisateur des manuels par des nouvelles priorités. Aborder le tournant de l'industrialisation à travers une réflexion sur le cadre de vie quotidienne trouve ainsi une

⁶⁷⁴ Ils argueront, ainsi, dans leur presse spécialisée (cf. M. Hallenius, *Clio räddar världen*, *op. cit.*, chapitres 4 et 5), de l'*utilité* de l'enseignement de l'histoire pour l'ancrage de valeurs comme le pacifisme, en contribuant par ces déclarations à cautionner le discours qui la déconsidère.

première caution dans le *Lgr 69*; la formule laconique que nous retrouvons dans le *Lgr 80* est l'indice d'une reconnaissance encore plus assurée : « un village, en Suède »⁶⁷⁵.

La période 1970-1980 permet de constater une généralisation rapide du phénomène que je viens de décrire au-delà des éléments sur lesquels je me suis arrêté, à savoir l'histoire suédoise des deux derniers siècles. Le meilleur indicateur de la force d'attraction du phénomène de moralisation de l'enseignement est en effet sa capacité à redessiner le champ d'intérêt de la matière et le choix de ses objets, au-delà des frontières thématiques, chronologiques ou géographiques. Ce retournement de perspective ne pouvait qu'aboutir à une crise sémantique profonde – qui ressort de la présentation graphique, du titrage et du registre rhétorique des nouvelles collections interdisciplinaires qui marquent les années 70. Dans l'évolution rhétorique des ouvrages, l'hostilité de la réforme SIA contre l'*ethos* académique et la spécialisation sectorielle des traditions disciplinaires trouve une expression concrète. En évoluant dans le sens de la connivence avec les lecteurs, qui voient leur univers reflété dans la narration, les manuels confirment la solidarité qui, dans le *Lgr 80*, unit la poétique du réel, l'univocité des messages et l'oubli de la diversité des champs scientifiques. Aborder le passé selon des formes où se reflétaient les pratiques de l'histoire universitaire, devient impensable. Preuve en est le fait que la fin des années 60 marque, pendant quelques années, la fin de toute réflexion autour des méthodes d'enseignement de l'histoire (y compris dans les formes critiques des *utredningar* des deux décennies précédentes). Enfin assimilée au registre et aux finalités des disciplines d'orientation, la matière est devenue *invisible*⁶⁷⁶.

Différentes démarches de simplification conceptuelle et lexicale sont la conséquence naturelle du réalignement d'un savoir formalisé autour des finalités générales de l'institution. Relier, à travers des passerelles logiques rapides, la représentation du passé à sa signification dans le monde « réel », est la règle lors du développement de sujets, dont l'inclusion dans les programmes trouve déjà son explication dans l'hommage à des impératifs sociétaux. Tel est le cas des chapitres consacrés au tiers monde, que les manuels pris en compte incluent à partir du début des années 1960. Le cadrage chronologique y est généralement sommaire. Un aperçu

⁶⁷⁵ Cf. *supra*, section II.1.5.5. La référence du *Lgr 80* aux « questions de survie de la planète » (*överlevnadsfrågor*) a aussi des précédents dans l'attention des manuels des années 70 envers le gaspillage des ressources et l'écologie.

⁶⁷⁶ La revendication de son importance trouve une expression discrète à la fin des années 70, grâce à la mobilisation de quelques enseignants actifs dans la recherche sur la didactique de la matière, déplorant la crise d'identité d'un enseignement impossible à discerner des autres (cf. le rapport de K.-G. J. Gustafson lors du congrès nordique sur la didactique de l'histoire, où l'auteur met l'accent sur le *besoin* insatisfait d'histoire des enfants des écoles examinées dans sa recherche. *Barn och historia* dans *Historiedidaktik i Norden*, 1, 1983).

synthétique des origines culturelles de ces aires géographiques introduit fatalement aux thèmes de la décolonisation, du déséquilibre dans la répartition des ressources et de la richesse, et de la coopération internationale. Dans *Historia* (1970-1971), l'issue finale du parcours que l'on veut souligner ressort déjà de l'intitulé de certaines sections, comme « Les peuples de couleur se libèrent »⁶⁷⁷. D'autres chapitres, aux appellations purement descriptives (« l'Amérique Latine ») sont axés en grande majorité sur la rencontre avec les civilisations occidentales et les processus de colonisation et de décolonisation⁶⁷⁸. Chaque élément visuel de la présentation contribue à rappeler la connexion entre ces chapitres et l'actualité : dans *Historia i grundskolan*, les sections sur les civilisations extra-européennes sont introduites par des photographies récentes. Un chapitre consacré à une civilisation disparue (« Les anciens empires indiens »⁶⁷⁹) ne fait pas exception à cette règle, et propose en ouverture la photo d'une femme indienne d'aujourd'hui avec son enfant. L'utilisation d'images d'actualité, dans les chapitres touchant aux civilisations extra-européennes, est une donnée uniforme dès le début des années 1960; il en est de même de la tendance à susciter, par des images modernes, une sorte de choc anachronique intentionnel⁶⁸⁰. Le renvoi au temps présent est rarement dépourvu d'arrière-pensées : il sert généralement à améliorer la lisibilité du message qui sous-tend l'exposé (dans les cas cités, la relation entre pauvreté et sous-développement). Si les corpus thématiques les plus récents sont évidemment les plus touchés par ce nouveau mode de présentation, celui-ci s'étend assez rapidement à l'Antiquité, qui avait été le moins touchée, dans sa structure narrative, par les réformes des années précédentes. Notamment à partir de 1969, l'exposé d'histoire ancienne évolue dans le sens d'une simplification opérée à travers l'abandon de l'encadrement chronologique des faits relatés, et l'assimilation de la présentation d'une époque à la rencontre d'une « culture » étrangère, dont on énoncera les caractéristiques saillantes sur un plan statique, taxonomique. Si dans *Genom tiderna* (1961/1962) et dans *Historia-KOMPASS* (1973) la civilisation de la Rome Antique est encore analysée dans sa complexité diachronique (en incluant donc le processus de formation et la logique d'expansion militaire de l'État-Empire), une dimension naturaliste l'emporte dans *Historia i världen* (1981). La civilisation romaine y est donc placée, dans l'organisation de

⁶⁷⁷ *Historia*, 3h, p. 18 sqq.

⁶⁷⁸ *Ibid.*, p. 2 sqq.

⁶⁷⁹ *Forntida indianriken. Ibid.*, p. 224.

⁶⁸⁰ Dans *Historia i världen* (chapitre intitulé « Inde »), l'image d'indigènes occupés à laver des loques dans une flaque de boue, avec une centrale nucléaire pour décor, s'accompagne de la légende : « ainsi on a fait la lessive pendant des siècles... » (cf. **illustration n° 18**, p. 396).

l'ouvrage⁶⁸¹, à côté des États-Unis, de la Russie ou du Moyen-Orient. Une narration de type journalistique aborde l'objet à l'instar d'un reportage de voyage (« comment vivait-on au temps des Romains ? »), qui se déroule souvent dans un décor fantaisiste⁶⁸². Parallèlement, toute référence à l'art ou à la littérature classiques disparaît de la présentation des manuels⁶⁸³ : le nouvel usage des illustrations pour commenter le texte approfondit le détachement de toute représentation *interne* à l'époque abordée, au profit d'une recherche de décodage et de réduction au déjà connu qui frôle l'anachronisme intentionnel⁶⁸⁴. L'incitation à lire les traits saillants des civilisations anciennes sur un registre moderne tend à faire de l'histoire le théâtre d'une forme d'éducation sociale. Si la vie dans le passé est abordée en mettant l'accent sur sa distance, en démontant la force de séduction qu'elle peut exercer sur des jeunes consciences par des explications de texte objectives⁶⁸⁵, il est en même temps évident (d'après la prophétie formulée dans les années 1950 par les tenants du canon classique⁶⁸⁶) que seules les traces tangibles du passé sur les sociétés modernes en justifient l'analyse et en gouvernent les choix thématiques.

On peut douter, par ailleurs, que la référence au cadre contemporain soit systématiquement au service d'une compréhension désenchantée de l'objet étudié. L'analogie est mobilisée de manière automatique, comme un but en soi. Chaque incursion dans le passé s'apparente alors d'un détour provisoire par rapport à un univers familier, habité par des préoccupations qui font surface dans tout contexte étudié. Se référer au présent, signifie, dans ce sens, évoquer une sorte d'éternel retour. Ainsi, si la constitution athénienne est présentée systématiquement comme la matrice des valeurs démocratiques d'aujourd'hui⁶⁸⁷, *Historia i grundskolan* prolonge ce parallélisme jusqu'à l'expérience plus récente, alors qu'il illustre l'exposé de la

⁶⁸¹ Cf. *supra*, pp. 319-320.

⁶⁸² Dans *Historia för högstadiet*, *Horisont* et *Levande historia*, le récit est illustré par des tableaux de la vie quotidienne dans des décors fantaisistes, inspirés de la littérature pour enfants.

⁶⁸³ Tel est le cas dans *Historia-PARASOLL* et *Historia-LASSO*, ainsi que dans les textes postérieurs examinés dans cette enquête.

⁶⁸⁴ Non seulement des images de la Grèce ou de l'Italie actuelle, mais une villa de Hollywood, sont ainsi convoquées pour rapprocher les « cultures » grecque et romaine du cadre de l'expérience familière. *Ibid.*, p. 116.

⁶⁸⁵ « L'héritage de l'Antiquité » est discuté sous la forme d'un bref paragraphe dans *Genom tiderna* (1961-1962), *op. cit.*, tandis que dans *Historia i grundskolan* (1966-1967), *op. cit.*, il représente un chapitre en soi. Le vocabulaire des sciences, les concepts politiques et le sport y apparaissent comme les domaines où des liens peuvent être tracés facilement entre les habitudes d'aujourd'hui et l'Antiquité. *Historia i grundskolan*, *op. cit.*, vol. 2, pp. 140-145.

⁶⁸⁶ Cf. *supra*, pp. 220-228.

⁶⁸⁷ Athènes est donc présentée comme « le lieu où la démocratie a vu le jour » (*Aten – där demokratin föddes. Levande historia*, *op. cit.*, vol. 1, p. 60).

civilisation grecque par une photo de la montée au pouvoir des militaires en 1967⁶⁸⁸. Dans de nombreux cas, l'histoire-fiction sert d'expédient pour faire ressortir le message inscrit dans le récit : l'élève est ainsi appelé à s'immerger dans une époque différente, pour s'ériger en témoin du contraste avec « notre » temps et « nos valeurs ».

Est-ce que nous, qui vivons aujourd'hui, aurions pu nous plaire dans la ville de Rome ? La réponse dépend de la classe sociale à laquelle nous aurions appartenu⁶⁸⁹.

Dans ce processus de domestication et de rapprochement conceptuel, l'accentuation sur tel ou tel aspect varie en fonction de l'année de publication du manuel. La forte insistance sur la structuration sociale du monde antique et sur les barrières existantes entre les classes sociales⁶⁹⁰ laisse la place plus tard à d'autres préoccupations⁶⁹¹. L'analyse des illustrations renforce cette superposition de plans, par laquelle la référence au passé n'est que le prétexte à une démarche d'orientation sur un enjeu du monde contemporain, sans jamais autoriser une lecture désintéressée ou moins encore un processus d'identification. La continuité entre passé et présent émerge, dans la majorité des cas, comme un fardeau, se manifestant par des dysfonctionnement de l'ordre social : sous-développement, stratification sociale, discrimination des femmes⁶⁹². L'évocation du passé rejoint ainsi les schémas déjà rencontrés à propos de la présentation des civilisations extra-européennes : dans les deux cas, l'exotisme du récit renvoie au contraste édifiant que celui-ci est censé illustrer avec l'univers de l'élève, plutôt qu'à la compréhension de son évolution interne. Le monde d'autrefois se fige dans une temporalité immobile, dans laquelle éloignement temporel et spatial se confondent.

L'extension de la partie du récit consacrée aux civilisations anciennes dans les ouvrages les plus récents s'explique en partie par la taille de ces paraboles modernes. *Levande historia* est l'un des textes récents qui consacrent le plus de place à l'Antiquité. Les exemples d'une telle lecture actualisante y sont nombreux. Aucune occasion n'est négligée pour analyser les mœurs du monde antique sous l'éclairage d'une éthique sociale contemporaine. Dans le chapitre sur la Grèce antique, trois pages sur un total de vingt-trois, abordent le thème « hommes et femmes ». Sous la rubrique « Une jeune épouse », le récit entre d'emblée *in medias res*. La

⁶⁸⁸ *Historia i grundskolan, op. cit.*, vol. 2, p. 79.

⁶⁸⁹ *Skulle vi som lever i dag ha kunnat trivas i staden Rom? Ja, det beror på vilken samhällsklass vi hamnat i. Levande historia, op. cit.*, vol. 1, p. 98 sqq.

⁶⁹⁰ Sur les conflits entre les classes sociales à Rome, cf. *Horisont, op. cit.*, vol. 1, p. 112.

⁶⁹¹ En fonction de ce changement de priorités, c'est au tour de la Rome antique d'être stigmatisée, dans un manuel de 1980, comme une société « sexiste ». *Historia-LASSO, op. cit.*, p. 137.

⁶⁹² Dans *Historia i grundskolan*, l'image d'une famille de réfugiés en attente introduit le chapitre sur le haut Moyen Âge (« L'époque des grandes invasions ». Cf. **illustration n° 14**, p. 335), tandis qu'un cliché de Nasser siégeant à la Conférence de la Ligue Arabe illustre la section consacrée à la civilisation arabe (*op. cit.*, vol. 2).

protagoniste s'avère être une jeune femme de bonne famille, destinée à se marier à l'âge de 15 ans:

Le lendemain soir, son mari l'amène dans sa nouvelle maison. Il est de 15 ans plus âgé qu'elle, il s'approche plutôt de l'âge de sa mère que du sien [...] Il lui dit qu'elle doit être laborieuse, et ne pas rester assise sans rien faire comme une esclave fainéante [...] Son devoir le plus important, c'est de faire des enfants [...] ⁶⁹³

La rubrique qui clôt le chapitre exprime le sursaut d'indignation que l'on attend des élèves : « EST-CE QUE PERSONNE NE PROTESTAIT ? » – lit-on en gras ⁶⁹⁴. L'auteur explique qu'en effet, ceux qui nous ont relaté la vie des femmes à Athènes, « ce sont des hommes » : la suite du texte fait allusion aux tragédies Antigone et Médée. L'image qui accompagne cette narration projette la problématique du récit dans le présent, en opposant deux scènes de la Grèce contemporaine : un groupe de femmes âgées habillées en noir, et des hommes assis devant un café (cf. **illustration n° 16**, p. 394). La légende commente:

Dans la Grèce d'aujourd'hui, les mêmes lois s'appliquent aux hommes comme aux femmes. Mais dans les familles, ce sont les hommes qui prennent les décisions [...]

L'homme recherche de la fraîcheur au café du village, pendant que les heures les plus torrides de la journée s'écoulent. Il est rare que des femmes fréquentent ce lieu ⁶⁹⁵.

Les chapitres consacrés aux « sports » dans la Grèce ancienne ou aux difficultés de logement et aux « services sociaux » dans la Rome impériale confirment cette conclusion : le regard sur le passé est habité par la curiosité d'y déceler des traits du style de vie contemporain et des conflits qui l'habitent. Rétrodater ces problématiques permet aux auteurs d'en attester l'universalité, d'étayer une représentation du monde actuel et de ses valeurs évidentes ⁶⁹⁶, de renvoyer à la permanence du caractère méditerranéen, *non suédois*. Avec une évolution symétrique, dont l'articulation de ce chapitre a essayé de rendre compte, la révision des *läroplaner* et des tables des matières des manuels formalisent ce parcours de simplification conceptuelle. L'architecture du *Lgr 80* montre de manière concrète que l'enseignement de l'histoire ne peut que viser d'une part l'orientation *personnelle* du sujet et d'autre part son

⁶⁹³ *Fram mot kvällen nästa dag kommer hennes man och hämtar henne och för henne till det nya hemmet. Han är 15 år äldre än hon, mera jämnårig med hennes mor [...] Han säger att hon skall vara arbetsam, inte sitta och slöa som en lat slavinna [...] hennes allra viktigaste uppgift var att föda barn. Levande historia, op. cit., vol. 1, pp. 66-67.*

⁶⁹⁴ *PROTESTERADE INGEN? Ibid., p. 68.*

⁶⁹⁵ *I dagens Grekland gäller samma lagar för kvinnor och män. Men det är mannen som bestämmer mest i familjen [...] Mannen söker svalka på bykrogen, medan dagens heta timmar glider förbi. Hit kommer knappast några kvinnor. Ibid., p. 68.*

⁶⁹⁶ Ce n'est que rarement, comme dans le chapitre consacré aux jeux des gladiateurs dans *Historia för högstadiet* (1989), que le ton anecdotique s'harmonise avec l'attention aux spécificités des civilisations anciennes. *Historia för högstadiet - SAMS, op. cit., pp. 86-87.*

contact avec les valeurs sociales fondamentales⁶⁹⁷. Le mode de divulgation et les origines sociales de ces deux impératifs seront au centre de l'exposé des chapitres suivants.

Mon analyse n'entend pas suggérer que la stabilisation de cette relation au passé ait fixé une fois pour toutes la question des objectifs de l'enseignement de l'histoire, de sa légitimité et de son statut social. La résurgence régulière de la problématique de la *historielöshet*⁶⁹⁸, dans un pays qui décline sa vocation collective sur le mode de l'exemplarité et du futurisme, montre que le lien entre histoire et identité reste un enjeu sensible et une source de malaise, indépendamment des crises contingentes qui parviennent à le réactiver. Cela dit (et c'est le sens de l'expérience que nous avons reparcourue dans ce chapitre), la relation embarrassée et timide au passé que l'histoire scolaire continue d'entretenir reflète une interrogation autour du ciment de l'identité collective dont les termes furent posés très précocement. Au point d'arrivée de cette investigation, la révision de cet agenda n'est pas à l'ordre du jour, et les oppositions figées autour desquelles elle s'organise au début du processus (formation à la citoyenneté vs. héritage culturel, transmission des valeurs vs. intellectualisme, universalisme vs. particularisme) demeurent bien reconnaissables⁶⁹⁹. La mémoire d'une mémoire officielle subsiste bien – mais en tant que mémoire d'un tabou.

Entre les nécessités qui s'imposent à une école fragilisée dans ses références éthiques – alphabétisation, souci d'intégration des élèves immigrés, dilution de l'horizon national dans un projet européen vers lequel le pays se tourne pour la première fois – celle de reprendre le fil d'une culture historique partagée, d'une tradition d'exigence et de proximité avec la réflexion historiographique tout court, ne trouve guère d'audience. Le matériel pédagogique

⁶⁹⁷ Comme il a été noté (*cf. supra*, p. 283), l'effacement des spécificités intellectuelles de la matière n'était assorti, dans les propositions remises par *Skolöverstyrelsen* en 1978, d'aucune justification ou commentaires.

⁶⁹⁸ « Absence de conscience historique » (littéralement « absence d'histoire »). Sur l'usage polémique de cette notion, depuis les années 60, *cf.* U. Zander, *Fornstora dagar*, *op. cit.*, pp. 334-340. La proposition de *Skolöverstyrelsen* consistant à réduire ultérieurement les heures d'enseignement de l'histoire au lycée suscita en 1990 la réaction publique d'un certain nombre d'historiens professionnels. La discussion reprit en 1993-94, lors de la réforme des *läroplaner* des deux branches du système d'enseignement. Si le contexte culturel semblait alors particulièrement favorable à la thématique de la redécouverte de l'identité nationale et de ses racines culturelles, la proposition de faire de l'histoire une *kärnämne* (matière obligatoire) dans toutes les classes de la nouvelle *gymnasieskola* ne fut pas retenue par le gouvernement. Cette discussion témoigne toutefois d'un regain d'intérêt à l'égard de la relation histoire – identité collective dans le monde intellectuel. Sur ce retournement, *cf.* K-G. Karlsson, *Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen*, dans H. A. Larsson (ed.), *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping, Jönköping University Press, 1998.

⁶⁹⁹ Au milieu des années 90, donc à l'apogée de la révision critique des doctrines pédagogiques qui avaient caractérisé le monopole gouvernemental du *SAP*, l'exploration de l'histoire personnelle, familiale et globale est placée sur un plan d'égalité, dans la présentation officielle des objectifs de l'enseignement de l'histoire (« [Les élèves] eux-mêmes ont leur propre histoire, à travers leur famille [...] leur communauté et leur pays ». [*Eleverna*] har själva med sin familj, sin släkt, sin hembygd, sitt land en historia. *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1996, p. 42).

utile pour satisfaire aux nouvelles exigences postmodernes, reflétées en termes psychologiques – éveil de l’imagination, ouverture au monde d’une génération repliée sur soi – n’a pas besoin de rigueur chronologique ni de fondements empirico-critiques certains : la tendance à récupérer la place de l’histoire plus ancienne sous une forme fantaisiste ou ludique, qui se manifeste dans les manuels vers la fin des années 80⁷⁰⁰, a finalement été confortée sur le plan de la réflexion sur la didactique, plus sensible à la valeur éducative des mythes et des légendes, mais ne semble pas ancrée à des objets ou à des mémoires privilégiées.

Entre 1940 et la fin du xx^e siècle, au fil des modes intellectuelles et des priorités politiques, le rôle de l’éducation historique, en tant que nécessité existentielle, indépendante de la sensibilisation de consciences enclines au changement, n’a plus été tenu comme une priorité dans la discussion sur l’état de l’école⁷⁰¹. Dans les manuels eux-mêmes, vecteurs potentiels d’un contre-discours, la volonté de concurrencer cette posture – ou plutôt cet impératif tacite – a été rare. Il convient de souligner ce dernier point, qui concerne l’intérêt spécifique de la source privilégiée de ce chapitre. Dans l’épopée que je relate, le manuel d’histoire rentre aussi bien comme un vecteur du changement que comme un lieu de résistance. Dans la bataille que le concept livre contre l’image, le sens pratique contre la résonance du mythe, la tradition narrative qui le détermine le range *a priori* sur le second front. Le récitatif à travers lequel le passé prend forme ne peut que se ressentir d’un inconscient culturel et d’un conglomérat de mémoires sélectives, que les formes de la didactique enrôlent au service d’un projet, de la construction de concepts et de valeurs. Or, les lignes d’évolution que l’analyse a fait émerger – le filtrage progressif du corpus, sa réduction à l’utile, la perte de perspective... – parlent essentiellement de la difficulté des auteurs des manuels à justifier du bien-fondé de leur objet et à l’aborder sans précautions; à pénétrer de plain pied sur la scène du passé collectif, de la mémoire culturelle (mémoire *de l’école* y comprise), et à l’interroger au profit de leur public, ou en son nom. Au-delà des différences qui séparent la parole enchantée du livre de la *grundskola* du langage plus surveillé du livre du lycée, leur discours entretient de moins en moins un *besoin* d’histoire : pas nécessairement d’une histoire conçue comme repère identitaire, mais d’une histoire dans laquelle l’expérience de la distance maîtrisée, de

⁷⁰⁰ Cf. *infra*, annexe vi.

⁷⁰¹ Une dernière expression de cette exigence a été le débat suscité par le *kunskapsrörelse*, mouvement auquel je me réfère à la fin de cette recherche (*infra*, section vi.4). A propos de l’inattention de l’opinion sur le destin de l’enseignement de l’histoire, cf. H. A. Hansson, *Från insikt till åsikt*, dans *id.* (ed.), *Historiedidaktiska utmaningar*, *op. cit.*, p. 76.

l'articulation du changement et de la permanence, est rendue possible.

C'est ce qu'exprime, au moins, la propension des ouvrages à emprunter la voie de la facilité, en s'arc-boutant autour des transitions et crises privilégiées par les programmes, en en dilatant l'importance et en y canalisant la connivence et le réflexe d'identification des élèves. Etayé par l'approche des *Lgr 69* et *80* – pour lesquelles la situation immédiate de l'apprenant, en histoire comme dans les autres disciplines d'orientation, est un point de départ évident – le référent de la réflexion se tourne de plus en plus vers le public lui-même, vers la classe. Les sujets d'étude proposés ne servent plus la perpétuation d'une chaîne d'expériences; en se contaminant avec l'éducation *sociale*, l'histoire est de moins en moins le récit fidèle d'une société déterminée. Ses contenus sont censés alimenter l'autoconstruction de la solidarité sociale à travers l'entraînement de réflexes conditionnés. La rhétorique du réel et de l'expérience directe – bref l'anti-intellectualisme qui domine la décennie 1970-1980 – parachève ce phénomène. La rhétorique réductrice et simplificatrice des derniers ouvrages examinés, la recherche de familiarité immédiate qui les caractérise, s'en font l'écho. Le « besoin » d'histoire du public ne sera satisfait finalement que de manière résiduelle, à travers des paraboles où tout écart de la scène de l'État-providence (identifié à ses « valeurs », et constamment présent en tant qu'univers familier du lecteur) est contrôlé et ramène idéalement au point de départ. Un tel souci de conformité est confirmé par la manière dont d'autres sujets narratifs – la Rome impériale, l'Inde des castes... – se plient au même type de démonstration, et suivent l'évolution de l'*ethos* officiel : du mythe optimiste du progrès social, à celui de l'individu autonome, construisant sa propre histoire. En ce sens, la rhétorique d'actualisation dont j'ai offert quelques exemples s'articule bien avec la censure du canon et en représente l'achèvement.

Le fait que la fragmentation et la dispersion du canon scolaire, qui ont fait l'objet de ce chapitre, n'aient pas été *reconnues* au moment culminant du processus, et n'aient pas été tenues pour un enjeu pertinent dans le débat intellectuel que de manière épisodique⁷⁰², est le

⁷⁰² Un réveil de l'attention envers l'éducation historique des Suédois a été constaté lors de la fin de l'expérience gouvernementale du SAP et de l'introduction de la candidature à l'adhésion à l'Union européenne (*cf. supra*, introduction, pp. 58-59). Un cas intéressant est l'initiative par laquelle, en 1997, le gouvernement Persson réagit à la diffusion de statistiques révélant la popularité des thèses négationnistes auprès des lycéens suédois, en mettant l'accent sur la défaillance de leur préparation en histoire. L'attention envers cette discipline était donc liée, encore une fois, à une problématique de sensibilisation aux valeurs, comme l'atteste le suivi qui fut donné à ce scandale. L'autorité politique prit directement l'initiative d'une vaste campagne d'information sur l'Holocauste (envoi d'une brochure dans tous les foyers comprenant des élèves en âge scolaire) et une conférence internationale fut convoquée. L'État prenait ainsi la tête du combat contre toute banalisation des génocides. Une institution permanente de sensibilisation, le forum *Levande historia* (« histoire vivante »), vit ensuite le jour. Le fait que l'éveil de l'intérêt pour l'histoire dans la société suédoise n'ait jamais eu des contrecoups bénéfiques pour la position de l'histoire-discipline est décrit comme un paradoxe par K-G. Karlsson,

dernier élément que l'on peut joindre au tableau. Même la production scientifique la plus récente sur l'évolution de l'enseignement de la matière, par sa tendance à y plaquer mécaniquement des modèles théoriques de représentation et reproduction de l'histoire⁷⁰³, ou de l'envisager en relation à des enjeux sociaux définis *a priori* (ethnocentrisme, exclusion symbolique des minorités, des femmes etc.), atteste de la difficulté d'aborder de l'intérieur la relation des contenus d'enseignement à l'identité collective, et d'appréhender dans une perspective de longue durée la signification de l'amputation symbolique qui est intervenue. Le fait qu'après la longue inattention du champ académique qui caractérise les années 70 et 80, l'analyse des livres et du canon scolaire soit devenue l'apanage d'une génération de jeunes chercheurs qui n'a connu dans son expérience qu'un modèle d'enseignement centré sur l'actualité, favorise cette forme de myopie : l'*histoire* dont il retracent l'histoire ne leur *appartient* pas⁷⁰⁴. Ce qui confirme, au passage, que les transitions (ou les amputations) symboliques qui demeurent inaccessibles à l'autoreprésentation sociale s'avèrent être les plus efficaces et durables.

qui l'explique, entre autres, par le relâchement des liens entre les Universités et la formation des enseignants (« Existent-ils dans l'école des tenants de l'enseignement de l'histoire – mis à part la fédération des enseignants d'histoire ? » *Finns det [...] några supportrar till historieundervisning i den svenska skolan, förutom Historielärarnas förening? Den svenska historiedidaktiken...*, *op. cit.*, p. 26, et *Varför sekelslutets historieintresse?* Dans *Historiedidaktikk i Norden*, 7. Trondheim, NTNU, 2000).

⁷⁰³ En se proposant de retrouver dans les manuels d'histoire des expressions empiriques d'une « conscience historique », N. Ammert se rapporte à cette notion comme à un outil analytique universel et permanent. Ses composantes structurelles, isolées par des pédagogues tels que S.S. Jensen, sont immédiatement référées à l'analyse textuelle des manuels d'enseignement suédois. La nouveauté de ce genre d'études – la focalisation sur le développement du discours sur l'histoire déployé dans les manuels – est compromise par le fait de transformer l'échantillon en un répertoire d'exemples déshistoricisés : les observations servent essentiellement à alimenter le modèle théorique retenu, en attestant l'oscillation entre une forme et une autre de « conscience historique ». La plupart des autres études sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire naissent à l'intérieur d'une problématique didactique; elles jettent ainsi un regard pragmatique sur la matière, centrée sur ses défis actuels. Toute interrogation autour des causes de la crise de légitimité que l'histoire a connue dans l'économie du système d'éducation, et ses rapports avec la métamorphose du canon, restent en marge de ces recherches. Une relation plus transparente entre la crise de la relation histoire et légitimité, crise du statut de la matière et évolution de son sous-entendu normatif émerge des études de U. Zander (*Att legitimera...*, *op. cit.*, p. 59).

⁷⁰⁴ N. Ammert estime qu'entre 1960 et la fin du siècle, le canon scolaire dont la dispersion a fait l'objet de ces dernières sections n'aurait pas connu des changements de taille (*op. cit.*, p. 114). Le jugement est à peine plus nuancé dans d'autres études. La focalisation de la plupart des recherches qui ont vu le jour après 2000 sur l'espace que le cours accorde à certains groupes de population ou à certaines problématiques les empêche de retrouver le fil de l'instauration d'une mémoire officielle et d'en analyser les implications.

15 – Levande historia (1983-1991)

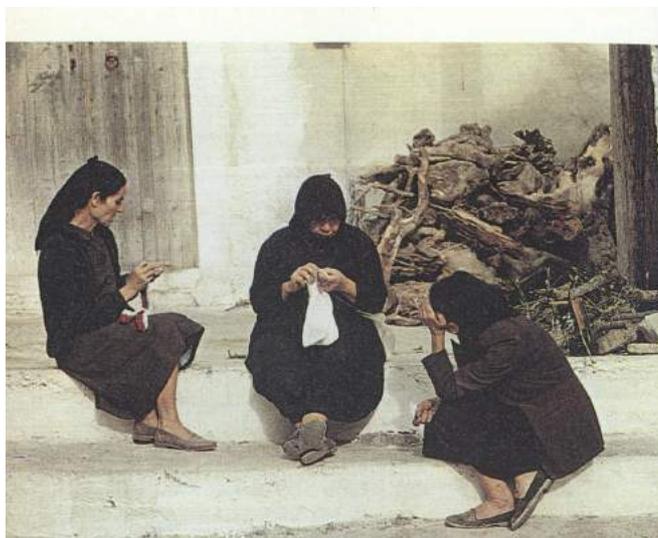


Olivskörd i antikens Grekland (vasmålning från 500-talet f.v.t.)

...och i dagens Grekland.



16 – Levande historia (1983-1991)



□ *I dagens Grekland gäller samma lagar för kvinnor och män. Men det mannen som bestämmer mest i familjen, särskilt på landsbygden och mindre städer. Kvinnorna skall vara flitiga och ha ett handarbete med sig när de träffas för en pratstund.*

□ *Mannen söker svalka på bykrogen, medan dagens heta timmar glider förbi. Hit kommer knappast några kvinnor.*

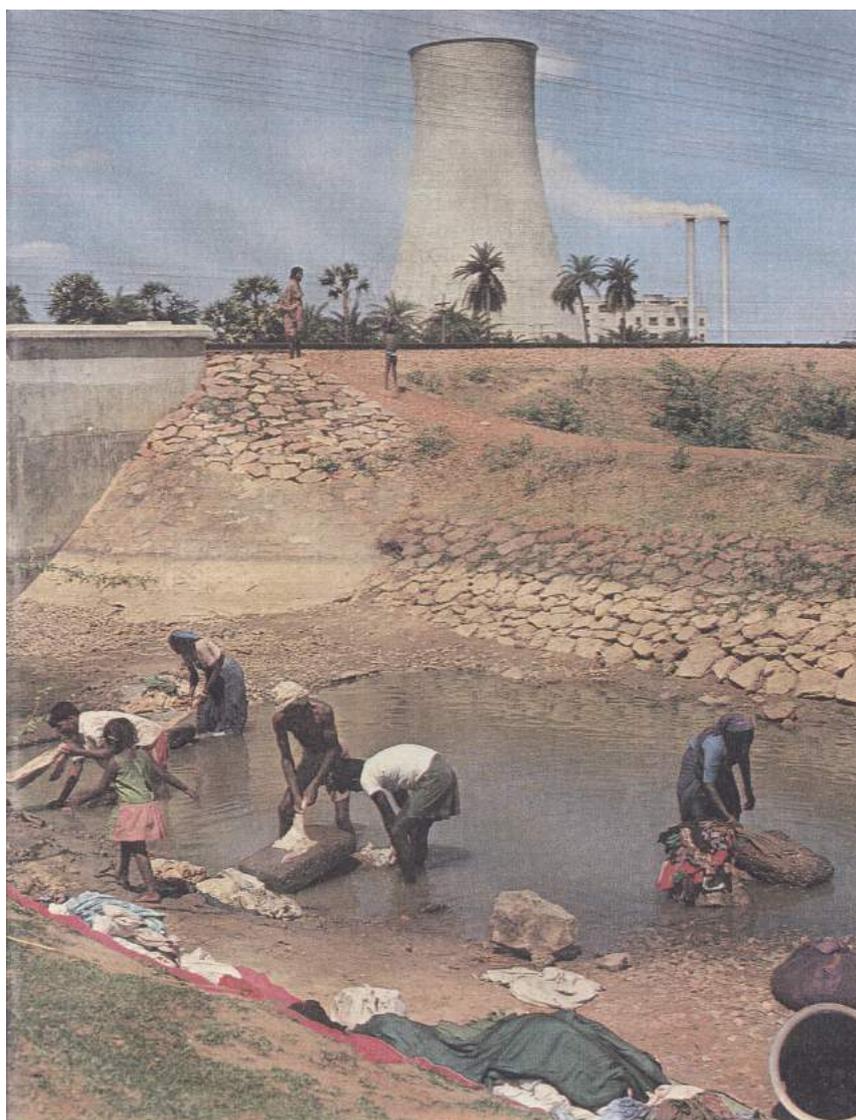


Frankrike

Revolutionernas Frankrike 1830 och 1968. Den vänstra bilden visar en försändelse till Delacroix' berömda målning från 1830 års revolution.



18 – Historia i världen (1981)



Så här har man tvättat i årtusenden. I bakgrunden kyltornet till ett modernt kärnkraftverk.

Afrika

Mor och barn från Ghana. Klänningens
mönster och sättet att bära barnet är traditio-
nellt afrikanskt.



III. VERS UN NOUVEAU REGIME DE VÉRITÉ. LA CONSTRUCTION DE L'OBJECTIVITÉ (ET DE SES EXCEPTIONS) DANS L'ENSEIGNEMENT

1. PÉDAGOGIE DES FAITS ET PÉDAGOGIE DES VALEURS : LE SENS D'UNE DICHOTOMIE

Selon l'analyse que j'ai développée dans le précédent chapitre, la réforme de l'enseignement de l'histoire en Suède semble obéir à l'action simultanée de deux principes de normalisation : la critique du halo sacré qui sépare son corpus des cadres de l'expérience quotidienne, pour le référer à des *fonctions* cautionnées par une instance démocratique, et le ralliement à la propagation de nouvelles valeurs fédératrices¹. Le premier mouvement renvoie à la contestation *a priori* de toute revendication dogmatique de vérité, alors que le second suppose la subordination du message de l'école à un socle d'injonctions incontestables, car *nécessaires* dans une perspective d'efficacité sociale. Le premier principe oppose au mythe, ou à l'argument d'autorité, le droit de l'individu à s'autodéterminer, alors que le second s'efforce de tempérer l'autonomie morale de l'apprenant par un principe d'ordre extérieur à la tradition scolaire et à l'ordre culturel, ancré dans l'actualité sociale². L'hybridation de ces deux impératifs (la critique et la refondation rationnelle de la norme sociale)³, tout au long de la transformation que je viens de prendre en compte, a parmi ses effets objectifs celui de masquer de plus en plus l'élément autoritaire inhérent à l'acte éducatif, ainsi que sa part d'arbitraire⁴.

Dans leur ambition persistante de réconcilier les deux engagements antagonistes du système, les *läroplaner* et les manuels mettent en avant, à partir des années 1968-1970, la valeur *émancipatrice* des sujets transversaux qu'ils viennent d'intégrer. La formation d'une éthique sociale partagée est désormais censée se dérouler sous une forme dialectique, réfutant tout argument d'autorité au profit d'un éclairage objectif sur les conditions de la vie en société et les différentes visions du monde qui y interviennent. De telle façon, la rencontre de l'élève avec les idées et les valeurs antagonistes qui habitent la conscience contemporaine pourra être

¹ La progression de ces deux exigences tout au long de la révision des *läroplaner*, entre 1960 et 1980, est examinée dans le chapitre II.1. Pour l'arrière-plan théorique de ces changements, on se reportera au chapitre I.

² Cf. *supra*, section II.1.5.5.

³ Parfois invoqués séparément, mais jamais entièrement autonomisés dans la critique institutionnelle de l'héritage éducatif.

⁴ Sur la notion d'arbitraire éducatif, cf. P. Bourdieu, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 19 sqq.

canalisée précocement vers des modalités harmonieuses de dialogue et de coexistence⁵. Au niveau de l'idéologie qui préside aux programmes, ce dessein est l'occasion d'une réflexion originale sur les conditions d'une médiatisation *non directive* des idéologies et des normes sociales. L'analyse qui encadre l'exposé des finalités du *Lgy 70*, sous la rubrique « L'élève au centre », reflète bien le double souci de responsabiliser l'école par rapport à la transmission des valeurs sociales fondamentales et de soumettre celle-ci à une démarche rationnelle et consentie :

...il doit toujours être permis à l'élève d'accepter ou de refuser une valeur, après qu'il en a fait l'expérience. Cela implique, comme règle générale pour l'enseignement, que *le devoir d'objectivité*⁶ doit se trouver au centre de l'activité pédagogique. Les faits et les valeurs doivent être présentés de la manière la plus exhaustive (*allsidigt*⁷). Dans des cas limites où l'on peut douter si l'on a à faire à un fait ou à une valeur, la discussion doit être laissée ouverte⁸.

La préparation de la réforme SIA et la révision générale des engagements du système éducatif qui l'accompagne, de la maternelle au secondaire, serviront d'occasion pour affiner le nouveau code antidirectiviste⁹ : comme le stipulent les sections méthodologiques de plus en plus fouillées des programmes, le respect de la conscience de l'élève et la compréhension de son intérêt doivent guider, à tout moment, la parole de l'enseignant.

Jusqu'à ce point, mon analyse s'est concentrée sur la manière dont l'évolution des programmes et des manuels permet aux impératifs arrêtés dans les *läroplaner* d'imprégner les corpus des disciplines, au nom d'exigences non controversées telles que l'actualité des savoirs ou leur conformité au réel... Dans cette partie de la recherche, je m'efforcerai de me hisser au niveau de la logique administrative et de la dynamique *sociale* qui président à la réitération de l'exigence de normalisation, en légitimant, tour à tour, les sacrifices qu'elle suppose par rapport aux catalyseurs de la mémoire de l'institution et de ses acteurs. Si la sensibilisation contre toute propagande malveillante avait été, dès 1945, le principe à la base de la modernisation des contenus de l'école, la nouveauté qui se dessine au cours des années 1960

⁵ Cf. *supra*, pp. 228-238.

⁶ *Objektivitet*. Dans la suite de l'exposé, en fonction du contexte, je vais rendre ce concept avec les termes français « objectivité » ou « impartialité ».

⁷ Sur la traduction de cet adjectif, cf. *infra*, note 204.

⁸ *Det bör alltid överlåtas åt eleven att efter självständig prövning acceptera eller förkasta en värdering. Detta innebär att som allmän regel för undervisningen bör gälla att objektivitetskravet skall sättas i centrum. Fakta och värderingar skall presenteras så allsidigt som möjligt. I de gränsfall då tvekan kan råda huruvida ett faktum eller en värdering föreligger bör diskussionen hållas öppen.*
Lgy 70, Allmän del, op. cit., p. 20.

⁹ Section II.1.5.4.

est en effet sa transformation en une procédure codifiée dans les *läroplaner* et reprise dans les recommandations aux enseignants, aux auteurs des manuels et aux chefs d'établissement. Le présent chapitre est consacré au premier des pôles discursifs évoqués au début de ce chapitre. Je vais me focaliser sur le rôle des exigences d'*impartialité* et d'*objectivité* dans la réforme de l'enseignement et dans l'élaboration de procédures de contrôle par l'État du contenu des outils pédagogiques (par. 2-3). Après avoir suivi les étapes de la codification de cet impératif supérieur, je vais prendre en compte les conséquences apparentes de sa montée en puissance sur l'écriture des manuels (par. 4).

1.1 L'objectivité : une métaphore de la responsabilité sociale

L'importance prééminente de la *neutralité normative* parmi les engagements de l'école ressort dans le propos des réformateurs de l'éducation dès la présentation des premières orientations officielles sur la réforme scolaire, dans l'immédiat après-guerre. Le pluralisme et l'absence d'*a priori* politico-religieux y étaient vus comme une condition de la loyauté de l'école à l'ordre social, ainsi que de la nécessité qu'elle forme des individus « démocratiques », c'est-à-dire autonomes et aptes au raisonnement critique¹⁰. Par rapport à ce deuxième aspect, l'attention portée à l'objectivité se colore, dès le début, d'un accent volontariste. Loin de se limiter à *ne pas* imposer à l'élève un point de vue précis, les cours et les manuels doivent se conformer au but, bien plus ambitieux, de *l'éduquer* à l'autonomie de jugement. L'épanouissement de la liberté de choix et de pensée est ainsi confié à une immunisation contre toute forme de propagande. Je me suis déjà penché sur le transfert au contexte scolaire des techniques de sensibilisation élaborées dans les contextes de la défense civile, ou encore des campagnes en faveur des réformes relatives à la maternité, à la famille ou à l'habitat, qui voient le jour à partir de 1932¹¹. Une telle ambition s'inscrit en même temps dans une posture accusatrice vis-à-vis des contenus d'enseignement traditionnels. Aussi bien dans le contexte de l'« éducation à l'indépendance » invoquée par la *skolkommission* que dans les documents sur la « prophylaxie » antipropagande, que j'avais passés en revue dans le chapitre 1, la revendication d'objectivité se décline comme la critique d'un modèle d'inculcation du savoir incapable d'explicitier ses objectifs, donc socialement dangereux. D'après un raisonnement récurrent, la faiblesse des pratiques traditionnelles de reproduction culturelle résiderait non pas dans leur autoritarisme, mais dans le fait d'échapper aux critères modernes de validation par la science et par l'utilité collective.

¹⁰ Cf. *supra*, pp. 104-106 sqq.

¹¹ Cf. *supra*, section 1.4.

Ni la liberté, ni la contrainte ne sont le meilleur choix dans l'absolu, car ni l'une ni l'autre ne sont un but en soi, mais elle ne le sont qu'en fonction de l'être humain et de la société que nous voulons forger à travers l'éducation¹². (A. et G. Myrdal, 1944)

L'éloge de la sobriété et de l'impartialité des messages éducatifs en tant qu'éléments d'une démocratisation de l'esprit public s'apparentait directement à la *purification* du système éducatif allemand engagée par les Américains après 1945; filiation que les tenants suédois d'une *medborgarskola* revendiquaient volontiers, tout en dénonçant symétriquement la continuité entre l'ethos pédagogique du *läroverket* et le totalitarisme¹³. Inspirée par la pensée fonctionnaliste¹⁴, la foi en l'opportunité de dévoiler les postulats dépourvus de fondements empiriques, qui surdéterminent le comportement social, se double de l'ambition de les trier, au service d'une éducation sociale sans faille¹⁵. Les valeurs conformes à la modernité et à la démocratie deviendraient alors le sujet d'une nouvelle mystique, non plus inconsciente, mais programmée et soumise à l'aval des instances représentatives. À partir de l'axiome, jamais remis en cause, de la priorité du salut national et de l'intérêt collectif, l'idéal scientifique et la notion bismarckienne d'un État éthique forment une alliance dont la philosophie sous-jacente à l'établissement de la *grundskola* sera une expression particulièrement réussie.

L'attention que lui consacrent les *utredningar* préparant la réforme de 1962 n'aboutit pas à une problématisation spécifique de la présence de contenus « non objectifs » à l'école, ni à l'élaboration de procédures de surveillance *ad hoc*. La sensibilité envers ces enjeux se traduit par des phénomènes plus diffus : elle entraîne l'évolution des programmes des différentes matières vers une approche plus factuelle et distancée de leurs objets¹⁶. Un contexte

¹² *Varken frihet eller tvång är absolut bäst, därför att varken det ena eller det andra är ett mål i och för sig utan endast i förhållande till den människa och det samhälle för vilket människan gestaltas.* A. et G. Myrdal, *Kontakt med Amerika, op. cit.*, p. 108.

¹³ Cf. *supra*, p. 108 sqq.

¹⁴ Cf. la référence précédente au manifeste du mouvement fonctionnaliste *Acceptera* (v. *supra*, pp. 121-122). Sur les rapports que ce mouvement entretient avec le programme réformiste du SAP d'une part et avec la pensée anti-mythologique du philosophe Axel Hägerström d'autre part, cf. P. Colla, *Race, Nation and folk: on the repressed memory of World War II in Sweden* dans L. Trägårdh et N. Witoszek, *Culture and Crisis, op. cit.* Une autre référence intéressante en ce qui concerne la fidélité d'un auteur comme Gunnar Myrdal à ces prémisses philosophiques qui l'avaient formé est l'ouvrage *Objectivity in Social Research*, Latrobe, Archabbey Press, 1969.

¹⁵ La réflexion des époux Myrdal sur l'école se réfère systématiquement à l'exercice codifié et généralisé d'une forme de rationalité instrumentale: « Les Américains ont appliqué à la pédagogie la réflexion sur l'adaptation des moyens aux fins propre au relativisme et aux temps modernes. Chaque étudiant apprend qu'il faut tout d'abord choisir ses prémisses de valeur... » (*Amerikanerna har fört över hela den moderna, relativistiska mål och medel-diskussionen till pedagogiken. Varenda student lär sig att man först har att välja sina värdepremisser...* A. et G. Myrdal, *Kontakt med Amerika, op. cit.*, p. 108).

¹⁶ L'atténuation de l'ancrage national de l'enseignement de l'histoire, et l'évacuation de l'histoire politique et militaire de ses programmes, participent évidemment de cette évolution (cf. sections II.1.3 et 1.4).

particulier, dans lequel les autorités interviennent de manière normative sur les contenus d'enseignement, est la procédure de certification des manuels par rapport à certains critères incontournables : démarche assurée à partir de 1938 par un organisme *ad hoc*, placé en 1948 sous le contrôle du gouvernement. Jusqu'aux années 60, le contrôle prendra en compte essentiellement des paramètres médicaux ou pédagogiques au sens strict ou des considérations sociales, qui comprennent, au moins formellement, le respect de l'objectivité¹⁷. Autant le bien-fondé de cet exercice que la question de la neutralité du système scolaire, reçoivent une adhésion universelle, qui s'apparente d'une pétition de principe. C'est dans une phase ultérieure que le problème de la neutralité normative de l'enseignement se hisse au premier plan.

Seule exception à ce tableau, la réflexion sur le statut de l'enseignement du luthéranisme et sur la présence d'une composante confessionnelle dans la vie des établissements, qui avait occupé la *skolkommission*¹⁸ ainsi que les autres enquêtes préalables à la réforme de 1962 : une confrontation qui apparaît par bien des aspects paradigmatique. Comme je l'ai évoqué¹⁹, le statut de l'enseignement religieux est le seul domaine dans lequel le radicalisme anti-mythologique de la réforme avait dû se plier à des compromis, dans un contexte institutionnel marqué par la présence d'une religion d'État²⁰. Lors de la création de la *grundskola*, le dilemme lié à la présence d'une matière à caractère confessionnel dans un système éducatif à vocation démocratique avait été éludé en intégrant la matière christianisme (d'abord au niveau des principes généraux, ensuite à celui de l'identité formelle de la discipline²¹) au bloc d'orientation sociale, sous la forme d'un enseignement *à la fois* édifiant et respectueux de la liberté de conscience, universaliste et ancré dans la tradition spirituelle suédoise²². À côté du

¹⁷ Cf. *infra*, note 239.

¹⁸ Cf. SOU 1948:27, *op. cit.*, pp. 171-177 et 503-505. Sur cette discussion, cf. K-G. Algotsson, *Från katekestvång...*, *op. cit.*, pp. 300-312.

¹⁹ Cf. *supra*, pp. 147 et 151-152.

²⁰ Le droit à la liberté religieuse (à travers le droit pour tout citoyen de sortir de l'Église d'État, ou *Svenska kyrkan*) ne sera inscrit dans les lois fondamentales qu'en 1952 (*Religionsfrihetslag*. SFS 1951:680). Jusqu'à cette année resteront en vigueur le principe de l'affiliation automatique de tout nouveau-né à l'Église de Suède et l'interdiction pour les fidèles d'autres confessions d'accéder à des postes de fonctionnaire. Les positions favorables à une stricte neutralité de l'école dans le domaine de la croyance religieuse restent minoritaires aussi bien au sein de la *skolkommission* que de la *skolutredning*, bien qu'avec des motivations différemment nuancées (cf. K-G. Algotsson, *op. cit.*)

²¹ Deux étapes franchies respectivement en 1961 et en 1969. Cf. *supra*, chapitre II, par. 1.5.2.

²² « L'enseignement [du christianisme] doit être objectif, en ce sens qu'il véhicule des connaissances factuelles sur différentes doctrines de la foi, sans inciter de manière autoritaire les élèves à épouser une vision du monde » (*Kristendomsundervisningen ...skall ...vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning*. SOU 1961:31, *op. cit.*, p. 176). Les conclusions du rapport de la *skolkommission* (1948) constituent

domaine institutionnel de cet enseignement, la *skolberedning* avait stipulé qu'une orientation relative aux *visions du monde (livsåskådningsfrågor)* soit intégrée dans l'enseignement de différentes matières littéraires et scientifiques²³. Alors que la responsabilité éthique de l'école était ainsi attachée à tous les volets de son message, l'engagement direct dans le domaine de la croyance individuelle avait ainsi trouvé une solution consensuelle, au nom d'une rationalité partagée. La dialectique consistant à justifier l'engagement de l'institution scolaire dans la sphère des valeurs en invoquant, à la fois, leur statut central dans la conscience nationale et la modalité respectueuse de leur divulgation (soit, leur nécessité et leur innocence) est une présence récurrente dans l'idéologie inconsciente de la réforme scolaire : le caractère sensible de la problématique religieuse appelle néanmoins des prescriptions plus contraignantes. Les finalités de l'enseignement de la religion intègrent ainsi pour la première fois dans l'identité d'une discipline, lors de la réforme de 1962, cette prescription lapidaire : « l'enseignement doit être objectif »²⁴. Malgré sa portée symbolique, le compromis ne supposait aucune révolution de l'objet disciplinaire : le *läroplan* se bornait à revendiquer une présentation sobre du catéchisme luthérien, tout en confirmant implicitement son statut privilégié. Cet enseignement se trouvera finalement bénéficiaire de l'ouverture de crédit liée à la vocation pragmatique du nouvel établissement.

La religion fait partie des réalités sur lesquelles l'école a un devoir d'information et d'orientation. Le christianisme est une partie fondamentale du socle de valeurs éthico-sociales sur lesquelles *notre société et notre coexistence* reposent²⁵.

Dans la *skollag* adoptée en 1962, l'interdiction pour les parents non croyants d'invoquer pour leurs enfants la dispense des cours fut également maintenue, avec l'argument (constamment mobilisé depuis les années 50) selon lequel cet enseignement portait sur les fondements éthiques communs à toute la société suédoise et avait une forme non directive et « objective »²⁶.

manifestement la source de cette position (*den skall meddela sakliga kunskaper utan att auktoritativt påtvinga eleverna en viss åskådning*. SOU 1948:27, *op. cit.*, p. 173). Cf. *supra*, pp. 110-121.

²³ SOU 1961:31, *op. cit.*, pp. 173-174.

²⁴ *Undervisningen skall vara objektiv*. *Ibid.*, p. 61. Il est intéressant de noter que ce même libellé avait été proposé pour les finalités de l'histoire par la *skolberedning*, sans qu'il soit repris dans la version finale du *Lgr 62*.

²⁵ *Religionen hör till den verklighet som skolan har att orientera i och ge kunskap om. Den kristna religionen är en väsentlig del av grundvalen för de etiska och sociala värderingar som vårt samhälle och vår samlevnad bygger på*. *Ibid.*

²⁶ Cf. *Skollag*, *op. cit.*, par. 27 et 29. Lors de la ratification de la Convention européenne des droits de l'homme, la Suède avait émis une réserve contre la disposition prévoyant le droit des parents d'éduquer leurs enfants dans le respect de leurs convictions philosophiques ou religieuses (protocole additionnel de 1953, art. 2), en invoquant le fait que l'enseignement de la religion avait lieu en Suède sous une forme objective. L'enquête d'État sur la relation entre État et Église, initiée par le ministre Edenman (*1958 års utredning kyrka-stat*), titulaire du ministère

En amont de ce consensus formel, la portée de l’empreinte confessionnelle de l’enseignement avait été parmi les nœuds le plus controversés de la genèse idéologique et politique de la *grundskola*²⁷. Même après le compromis politique de 1961, la relation à la sphère de la croyance s’avérait être l’obstacle majeur qui résistait à l’idéal d’une *medborgarskola*²⁸, un problème souvent croisé avec le thème de l’enseignement objectif des valeurs touchant à la sexualité²⁹ – autre innovation liée à la création d’une *grundskola* universelle, et propre à catalyser une opposition organisée au projet réformateur. Comprendre comment ces défis à l’aspiration de l’institution scolaire d’incarner un rôle normatif *alternatif* aux traditions sociales ont pu être déjoués, représente un instrument essentiel pour appréhender l’élan volontariste des années suivantes, ses points focaux et l’impact sur la représentation de l’identité commune, que mon analyse précédente m’a permis de constater. En effet, la codification de la neutralité de l’école est une conséquence évidente de l’élargissement de sa mission à la prise en charge de la vie privée et de la socialisation des élèves. C’est également dans ce contexte que, dans les *läroplaner*, le souci d’objectiver un socle de « valeurs suédoises », dont la validité est devenue matière à controverse, est présenté comme un défi pour l’institution et pour ses acteurs³⁰. Une telle exigence, dont on peut fixer l’origine au cours de la deuxième moitié des années 1960³¹, procède de l’émergence de nouvelles disciplines,

investi des affaires religieuses et éducatives, réitéra ces conclusions en 1964 dans un rapport *ad hoc* sur l’enseignement de la religion à l’école (cf. *Kristendomsundervisningen med särskild hänsyn till förhållandet kyrka-stat*, sou 1964:30) ainsi que dans son rapport final de 1968 (*Svenska kyrkan och staten*, sou 1968:11). Le ministre responsable avait souligné, à ce propos, qu’une séparation précoce entre « chrétiens » et « païens » (sic) aurait été incompatible avec les intentions intégratrices de l’école de base (« *hedningar* » och « *kristna* ». Cf. sou 1964:30, *op. cit.*, p. 48).

²⁷ Cf. K-G. Algotsson, *op. cit.*

²⁸ Parmi les indices de l’instabilité du consensus atteint dans ce domaine, on signalera l’établissement en 1965 d’un organisme *ad hoc* pour l’examen de conformité des manuels de *kristendomskunskap* au sein du *läroboksnämnden* (cf. A. J. Harrie, *Staten och läromedlen*, *op. cit.*, p. 72).

²⁹ Cf. *supra*, pp. 239-241.

³⁰ L’émergence de la notion de « valeur » dans la pensée contemporaine est consubstantielle d’une évolution vers le relativisme (cf. L. Dumont, *Essais sur l’individualisme*, *op. cit.*, p. 226). Dans la philosophie suédoise contemporaine, ce terme (*värde*) renvoie d’emblée à l’école dite d’Uppsala, également connue sous le nom de ‘nihilisme des valeurs’ (*värdenihilism*). Inauguré par les travaux d’Axel Hägerström (1868-1939), ce courant est assimilable à l’empirisme logique anglo-saxon, dont il partage l’insistance sur une séparation rigoureuse entre les énoncés vérifiables et les « jugements de valeur », fondés dans des affects. L’aspiration à substituer à tout pré-supposé idéologique une notion d’« intérêt social », que l’on suppose dénuée de toute surdétermination subjective, apparaît avec force dans le mouvement fonctionnaliste et notamment chez un scientifique influencé par Hägerström comme Gunnar Myrdal. Sur ce thème, cf. S. Källström, *Värdenihilism och vetenskap*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1984 et P. Colla, *Le värdenihilism comme idéologie suédoise ?* dans *Droit et littérature dans le contexte suédois* (colloque de Cérisy), Paris, Flies, 2000.

³¹ Le lecteur pourra se référer utilement à la revue rétrospective dressée dans I. Nilsson, *Objektivitet och kristendomsundervisning – en historisk analys*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, 1968.

dépourvues de toute légitimation traditionnelle et en même temps proches des sphères sensibles des valeurs quotidiennes et du jugement moral. Dans le climat antiautoritaire de 1968, la même préoccupation envahit le débat social : l'apparition des premiers pamphlets se focalisant, dans une optique de dénonciation, sur *l'endoctrinement* sournois pratiqué par l'école, et sur le contenu des manuels en particulier, est symptomatique³². S'inscrivant dans une crise plus générale de l'État-providence avec ses formes organisées de médiation entre catégories sociales³³, le grief de partialité a un effet d'autant plus subversif que le système scolaire qu'il vise était bâti à partir de procédures consensuelles de décision, sur l'exaltation de la science et sur une revendication d'universalisme. Ce sera justement le doute planant sur la conformité à une base scientifique et démocratique des valeurs de l'école, qui amènera celle-ci à l'affirmer de manière de plus en plus officielle.

Pour amorcer une hypothèse de travail, la focalisation des autorités de l'école autour de l'objectivité de son message semble être moins la conséquence de l'influence *théorique* des milieux fonctionnalistes et hygiénistes sur les réformes des années 40 et 50³⁴ qu'une réponse à la nécessité croissante de sauvegarder le rôle de l'école réformée dans la cité, en défendant ses ambitions dans l'espace public. L'examen précédent de la réforme de l'enseignement de l'histoire peut nous servir de test : longtemps, le scepticisme radical et la subordination à l'esprit scientifique affichés au niveau de l'élaboration théorique de la *grundskola* n'exercent qu'un impact modeste sur le choix des contenus ou sur la forme de la présentation de la matière : le bien-fondé du paradigme fixé dans les programmes est affirmé sans passer par des démonstrations, et la refocalisation d'un thème par rapport à un autre se fait essentiellement en hommage au sens commun. Aucun critère contraignant n'est élaboré pour canaliser l'élaboration par l'enseignant des sujets prescrits; dans les manuels, les jugements de valeur qui accompagnent des éléments distincts du corpus (bien qu'ils soient émis avec de plus en plus de parcimonie) ne sont pas gouvernés par des critères homogènes, empêchant la subjectivité de l'auteur de se manifester. C'est plutôt l'alignement du système éducatif sur des finalités de mobilisation civique et morale qui, ayant mis à mal les anciens partages

³² Cf. l'ouvrage très remarqué de Göran Palm, *Indoktrinering i Sverige*, Stockholm, PAN/Nordstedt 1969, s'attaquant à l'idéologie implicite des manuels d'un point de vue socialiste révolutionnaire, et l'ouvrage de H. Tingsten, ancien rédacteur en chef de *Dagens Nyheter*, *Gud och fosterlandet* (*op. cit.*), dont le sous-titre (« Cent ans de *propagande* scolaire ») est révélateur de la crise de l'image publique de l'institution.

³³ En 1969, les grèves sauvages dans les régions minières du Norrland, en rupture avec le mécanisme de négociation instauré par les accords de Saltsjöbaden, introduisent une rupture violente dans le consensus vis-à-vis des valeurs centrales du « modèle suédois » et de son garant politique, le SAP.

³⁴ Cf. *supra*, section 1.2.2.

disciplinaires et leurs sources de vérité évidentes, appelle de nouveaux critères de légitimation. De nouvelles variables doivent être prises en compte : l'état de l'opinion, les intérêts des jeunes, les délibérations de l'autorité politique. La recherche par l'école de résumer les attentes de la communauté sociale influence, dès lors, sa parole, et modifie sensiblement ses rhétoriques. Au début des années 70, l'élargissement à tous les niveaux d'enseignement de la pédagogie antiautoritaire de l'école maternelle et la critique de la « pédagogie de la transmission »³⁵, annoncent la récupération, par l'institution scolaire, de la crise de la fonction sociale du maître. Sa capacité à trier, avec l'aide de la science, à l'intérieur d'une cacophonie de croyances et de revendications de vérité, sera dès lors la fonction à laquelle la légitimité de sa mission se trouve confiée.

L'attention croissante des instances officielles à l'égard de l'*impartialité* de l'enseignement rejoint finalement mes interrogations initiales, dans la mesure où elle accélère le discrédit de l'héritage humaniste de l'école, en même temps qu'elle renvoie à sa transmutation en une branche de l'architecture de l'État-providence suédois. L'institutionnalisation du contrôle de l'impartialité peut être tenu pour un indicateur hautement symptomatique de l'admission de l'école dans ce nouvel espace symbolique. Les objets qui composent son volet pratique, alors qu'ils visent à mettre en résonance la vie intérieure de l'élève avec les inquiétudes de la société environnante, ne sauraient plus se passer d'une sanction rationnelle. Chaque sujet d'alarme social (le conflit entre les superpuissances, les nouvelles sensibilités politiques ou religieuses, la révolte de la jeunesse...) se voit changé en un *impératif* d'utilité publique, décliné en quelques fragments d'information lapidaires, irréductibles aux desseins égoïstes d'un groupe ou d'un courant d'opinion. C'est en tant que trait spécifique de l'armature idéologique de la réforme de l'éducation, que nous allons envisager la consécration de cette notion en tant que critère ultime de discrimination entre les thèses et les contenus que l'enseignement devrait épouser sans réserve, et ceux qu'il est censé tenir à l'écart, dévoiler ou stigmatiser.

2 CODIFICATION DES VALEURS ACTUELLES : LE CAS DE L'ÉDUCATION SEXUELLE

Entre le milieu et la fin des années 60, un impératif inédit se glisse dans la réflexion de l'administration scolaire et dans le débat public autour du système d'enseignement : la

³⁵ Cette rencontre est incarnée par la réforme SIA de 1976 : la première initiative politique axée sur les méthodes de travail et sur l'organisation interne des établissements éducatifs.

nécessité de déterminer les valeurs qui sous-tendent certains corpus disciplinaires, afin d'en vérifier le bien-fondé et de les formaliser. Ce programme, dont l'enjeu va se préciser ultérieurement, est en rapport avec la mutation imposée à la *samhällskunskap*, à l'enseignement religieux et aux disciplines dites *pratiques*, d'après les lignes directrices que l'analyse précédente a dégagées. Dans le cadre des réformes de la *grundskola* et du lycée, ces enseignements escomptent à la fois une atténuation de la caractérisation intellectuelle de leur profil, au profit d'une plus grande attention à la dimension formative et d'utilité sociale et la critique de tout ancrage préalable dans un objet cognitif. Leur mission en a fait, en une certaine mesure, des vecteurs d'informations *sur* le corps social, au service de l'autocompréhension des élèves³⁶.

L'analyse du chapitre II a livré quelques outils nécessaires pour reconstituer la nécessité interne du changement de perspective, qui amène les responsables de l'école à aborder la question de l'articulation entre son message et les attitudes sociales dominantes. En premier lieu, la nouvelle structure du plan d'enseignement installe au centre de l'identité des disciplines leurs *finalités* : en ce qu'il présente le corpus des matières comme l'instrument de la réalisation des objectifs fondamentaux du système, ce mode de légitimation incite les responsables des programmes à se référer constamment à un socle idéologique explicite, socialement acceptable³⁷. En même temps, les nouvelles finalités générales du système, qui résument les intentions des réformes, lui interdisent toute possibilité de se poser en tant que source de vérités et de modèles intemporels. Dans le nouveau régime de légitimation démocratique, l'exercice de l'autorité symbolique est donc soumis à l'exigence d'attester sa correspondance exacte avec l'état de l'opinion. Ainsi, la logique antiautoritaire de la révision des programmes semble supposer une intensification de l'effort social d'auto-investigation : l'école doit pouvoir justifier *au nom de qui* elle dispense sa prédication. Sur un autre plan, la quête par la nouvelle idéologie scolaire d'un *fondement* rationnel de ses objets, s'explique par une forme de pression sociale indirecte : au moment où sa sphère d'intérêt rencontre le terrain délicat de l'éducation à la vie privée, l'institution éducative est amenée à désamorcer d'éventuels griefs de partialité ou d'ingérence dans la vie privée. Le rôle anticonventionnel que les programmes lui attribuent dans le domaine de l'éthique et des pratiques quotidiennes ne pourra se justifier que si des preuves sont apportées qu'une telle volonté d'innovation procède d'un sentiment diffus. L'évolution spontanée des attitudes – la

³⁶ Cf. *supra*, section II.1.5.

³⁷ La référence explicite à des « normes » et « valeurs » *suédoises* dans les programmes se généralise avec le *Lgr 80* (cf. *supra*, chapitre II, p. 273 sqq).

notion de « valeurs suédoises », dont j'ai signalé l'apparition au cours de mon analyse des manuels³⁸ – devient ainsi un critère de légitimation fondamental de la métamorphose du message scolaire.

Avant d'être reconnue comme une condition de toute pédagogie, la correspondance entre le discours de l'école et l'état objectif de l'opinion est un enjeu crucial de la discussion autour de l'aménagement de deux enseignements en particulier : la religion et l'éducation sexuelle³⁹. Au tournant de la décennie, le succès de cet exercice semble acquis : des critères généraux sont alors fixés, qui sensibilisent le personnel de l'école, sans exception, à la double nécessité de soumettre sa parole à un critère de légitimité démocratique, et de bannir toute exception à ce principe. La première définition « ouverte », de nature empirique, de l'orientation normative de l'enseignement public peut être extraite du *Lgr 69*. La formule, déclinée sous différentes formes dans le *Lgy 70*, dans le *Lgr 80* ainsi que dans nombre de documents d'orientation émanant de sō et du ministère de l'Enseignement de cette époque⁴⁰, est la suivante :

L'activité scolaire doit porter la marque des valeurs sur lesquelles nous sommes d'accord⁴¹.

Littéralement, la formule est libellée à la forme impersonnelle (*om vilka man är eniga*); le renvoi à une source d'autorité se réduit donc au rappel de l'existence présumée d'un consensus. Afin d'attribuer à la proposition un sens *descriptif*, il faudra orienter notre interrogation vers le sujet auquel le *man* (« on ») évoqué dans le texte se réfère et, plus généralement, vers le critère qui a été mobilisé pour constater, dans chaque contexte concret, l'existence d'un consensus. Si la référence aux *läroplaner* renvoie à une source d'autorité purement formelle, la formulation du *Lgr 69* présuppose une démarche inductive : le référent social rentre ouvertement dans l'énonciation de la norme la plus générale – la norme génératrice des autres normes – alors que tout autre fondement transcendant, tel que le renvoi à une communauté de destin ou à une tradition préexistante, en a été évacué. L'administration scolaire se réclame donc d'une connaissance supérieure de la volonté générale et attache à cette compétence son exigence d'homogénéité normative pour l'ensemble du discours pédagogique : notre exposé précédent nous a montré que, loin de se réduire à une formule

³⁸ *Supra*, chapitre II, p. 307 sqq.

³⁹ Il est presque banal de constater qu'avant de se muter en un critère général de l'enseignement, son objectivité a été revendiquée dans des contextes – le rapport à la religion d'État et aux normes sexuelles – dans lesquelles la référence à la science était d'emblée attachée à un acte de libération par rapport à une orthodoxie oppressive.

⁴⁰ *Cf. infra*, p. 425 sqq., p. 482 sqq. et sections vi.2 et vi.3.

⁴¹ *Skolarbetet skall präglas av de värderingar om vilka man är eniga. Lgr 69, Allmän del, op. cit.*, p. 42.

creuse, la référence aux valeurs « communes » devient progressivement un principe de normalisation de chaque corpus disciplinaire⁴². Reste à savoir par quels moyens, et à quelles conditions, la connaissance ainsi revendiquée a pu être générée, élaborée et finalement distillée en tant que message pédagogique.

2.1 Production empirique de la morale : la révision du *Guide d'enseignement sexuel*⁴³ (1965-1974)

Plutôt que comme une précaution méthodologique, rappelée à la conscience de chaque enseignant, on peut être tenté de lire la recommandation du *Lgr 69*, reprise à la page précédente, comme une rationalisation *a posteriori* des nouvelles implications directivistes des programmes dans le domaine de l'éthique. Certes, la formule entend souligner que l'enseignement s'abstient de toute inculcation arbitraire de croyances ou valeurs, en dehors d'un socle commun validé par des procédures démocratiques. Mais elle suggère aussi que l'autorité de l'école est engagée derrière les modèles ainsi identifiés en tant qu'idéaux incontestables. Plutôt qu'un horizon identitaire devant lequel la liberté d'expression des éducateurs doit s'incliner, « les valeurs sur lesquelles nous sommes d'accord » définissent un programme concret d'acculturation.

La première démarche qui vise à clarifier l'adéquation du message scolaire aux orientations normatives de la population suédoise est un produit de la grande réforme de 1962, qui introduit le principe général de l'*objectivité* du message scolaire. La généralisation de l'éducation sexuelle à tous les cycles d'enseignement avait été une composante stratégique, mais peu controversée, de l'expérimentation de la *grundskola*⁴⁴. La décision de 1955 de la constituer en un élément *obligatoire* des programmes⁴⁵ fut suivie d'une révision du programme *ad hoc* (« guide », en suédois *handledning*), détaillant finalités, contenus et

⁴² Cf. *supra*, section II.1.5.5.

⁴³ Dans la citation d'extraits originaux, je vais rendre par « enseignement sexuel » le terme suédois *sexualundervisning*, qui renvoie au caractère exclusivement factuel de cette pédagogie. Le choix de cette appellation étant en soi controversé, il est révélateur d'une option idéologique. Néanmoins, le terme français le plus courant (« éducation sexuelle ») sera utilisé pour qualifier, de façon générale, ce sujet d'enseignement.

⁴⁴ Avant de figurer dans les *utredningar* qui préparent à la réforme (cf. *SOU* 1948:47, *op. cit.*, p. 6 sqq.), la généralisation d'un enseignement relatif à la reproduction et à une vision correcte de la sexualité avait été au centre de la réflexion sur la « propagande sociale » de l'État-providence, au service de l'amélioration des habitudes de vie. Dès 1936, la *befolkningssamfundningskommission* avait consacré un rapport *ad hoc* à la « question sexuelle » (*sexualfrågan*. Cf. *supra*, p. 91), un sujet systématiquement abordé dans la production du couple Myrdal. La *RFSU*, un organisme indépendant créé en 1933, sera le principal acteur de l'ancrage populaire des initiatives engagées par les gouvernements sociaux-démocrates. Sur son histoire, cf. L. Lennerhed, *Frihet att njuta*, Stockholm, Norstedt, 1994.

⁴⁵ Plus exactement, c'est en cette année que les directions scolaires départementales (*skolstyrelsen*) se voient retirer la possibilité de *ne pas* organiser cet enseignement dans leur territoire de compétence, faute de personnel qualifié. Cf. *Sexual- och samlevnadsundervisning*. *SOU* 1974:59, pp. 105 e 116.

méthodes de cet enseignement⁴⁶. Malgré sa vocation transdisciplinaire, celui-ci était pris en charge essentiellement par l'enseignant principal au niveau des cycles inférieurs de la *grundskola*, et par l'enseignant de biologie au niveau du *högstadiet*. Quelques années plus tard, en concomitance avec l'entrée en vigueur de la réforme de l'enseignement obligatoire, la discipline fut soudainement au centre de polémiques, suscitées par les organisations de jeunesse des partis libéral et social-démocrate⁴⁷ et aussitôt relayées par quelques pamphlets à grand tirage⁴⁸ et par des articles dans la presse nationale⁴⁹. Avec un net écart par rapport à la manière dont la plupart des observateurs internationaux avaient relayé cette innovation – à savoir, comme la consécration d'un nouvel hédonisme d'État⁵⁰ – la majorité des protagonistes de ce débat avaient exprimé leur malaise vis-à-vis du caractère moralisant des recommandations pédagogiques officielles⁵¹. Ces prises de position, qui revenaient à politiser un volet du cursus scolaire relativement marginal, déclenchèrent la contre-réaction des partisans d'une vision plus traditionnelle de la famille et de la procréation⁵², affichant leur préoccupation à propos de l'évolution de l'enseignement de cette discipline. Transcendant largement les rangs des spécialistes de l'éducation, la mobilisation prit une forme sans

⁴⁶ *Handledning i sexualundervisning*, Stockholm, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie n° 26, 1956. La première version – à l'usage de la *folkskola* – remontait à 1945. Il s'agissait alors du premier exemple au monde d'un document prescriptif unique, régissant l'éducation sexuelle dans un système d'enseignement public. La décision de 1955 consacre le *handledning* comme le premier programme *universel* d'éducation sexuelle.

⁴⁷ L'initiateur de la discussion fut notamment le secrétaire de la Fédération juvénile libérale et futur ministre de la Justice, G. Romanus (« Skolan och sexuallivet », dans *Liberal debatt*, 7-8, 1961, pp. 27-31). La querelle autour de l'éducation sexuelle a été reconstituée de manière exhaustive par Lennerhed (*Frihet att njuta, op. cit.*, pp. 99-111).

⁴⁸ Cf. notamment K. Ahlmark-Michanek, *Jungfrutro och dubbelmoral*, Malmö, Cavefors, 1962, qui prenait pour cible les finalités de l'enseignement de la sexualité à l'école.

⁴⁹ Cf. la série d'articles sur « La nouvelle morale » (« Den nya moralen », *Aftonbladet*, 11-19/6/1962), le débat sur l'éducation sexuelle à l'école dans *Dagens Nyheter* (juin et juillet 1962) ainsi que le débat télévisé du 27/9/1962 sur la « nouvelle morale sexuelle » (*Behöver vi en ny sexualmoral?*). Les historiens des idées ont qualifié cet affrontement, qui se prolongea sur plusieurs années, comme la « querelle sexuelle » des années 60 (*60-talets sexualdebatt*).

⁵⁰ Au milieu des années 1950, l'introduction de l'enseignement obligatoire de la sexualité suscita immédiatement un large écho. Dans la plupart des cas, les comptes rendus étaient teintés de surprise, d'ironie ou d'indignation pour « l'expérience la plus hardie jamais tentée dans le monde », comme en témoigne la revue de presse élaborée par l'Institut suédois (cf. *Sverige-bilden i utlandet*, Stockholm, Svenska institutet, 1958). Cf. J. Collen, « The most Daring Experiment in the World », *Daily Sketch* (Royaume Uni), 9/9/1955 et J. D. Brown, « Sin in Sweden » dans *Time*, 25/4/1955. Sur l'écho de cette polémique en Suède, cf. L. Lennerhed, *Frihet att njuta, op. cit.*, pp. 89-98.

⁵¹ D'après le quotidien « Aftonbladet », proche du SAP, le fait que contrairement à la tendance générale de la réforme, l'enseignement de la sexualité continuait de se référer à des *normes*, suffisait à assimiler les méthodes d'enseignement suédois à ceux d'un pays « fasciste, communiste ou catholique » (*kommunistiska, fascistiska, katolska [...] « Moralen och de fasta buden »* [La morale et les commandements], article de fond dans *Aftonbladet*, 17/6/1962).

⁵² Le journal d'inspiration chrétienne *Dagen* rétorqua à la série de *Aftonbladet* sur « la nouvelle morale » avec une tribune intitulée « La nouvelle amoralité » (*Den nya omoralen, Dagen*, septembre 1962).

équivalent dans l'histoire de la réforme éducative en Suède : celle d'une pétition adressée au chef de l'État⁵³. Au début des années 60, l'attitude de l'école par rapport à la modernisation des mœurs sexuelles est en passe de se transformer en un *Kulturkampf*, d'autant plus aigu qu'il se déclare dans un climat de consensus national autour des grandes options de politique sociale, culturelle et internationale. L'apparition d'un conflit de civilisation, à l'apogée de la réussite économique et de l'emprise imaginaire du « modèle suédois », est naturellement intrigante. La question consistait en la manière dont une institution universelle devait se positionner face au conflit entre radicaux et conservateurs sur le plan de la désacralisation du mariage et de la vie de couple (ou de la sacralisation de l'individualisme dans ces sphères) : en faisant preuve de retenue, comme il l'avait été tacitement admis en matière de foi, ou en prenant ouvertement position. La seconde solution serait revenue à expliciter la position de l'administration dans ce conflit, en faisant d'une morale sexuelle révolutionnaire une idéologie d'État⁵⁴. La revendication de l'école unifiée de représenter un lieu de médiation de tous les conflits culturels et de neutralité parfaite entre les idéologies et les intérêts partiels était dès lors en jeu.

Il vaut d'être noté qu'aucun des participants à cette querelle aux tons véhéments n'accorde une place aux interrogations qui dominent la couverture internationale de cette exception suédoise⁵⁵ : d'une part, la question de savoir si l'école devait servir de source d'information et de modèles pour le comportement des jeunes face à la vie de couple et au mariage, et d'autre part la possibilité de définir un programme conforme aux aspirations de toutes les couches de la société. L'ampleur des discussions et la polarisation des positions amenèrent *Skolöverstyrelsen* à réagir. La direction déclara donc, le 1^{er} février 1963, son intention d'étudier « une étendue et un contenu différents » pour l'enseignement sexuel, « afin de tenir

⁵³ Un premier appel, demandant au gouvernement de réformer le *handledning* en le libérant de toute référence dogmatique à une vision morale, suscita l'opposition des associations des enseignants chrétiens et d'organisations politiques telles que l'organisation féminine du parti conservateur, mais aussi du SAP. Face à la perspective d'une évolution des finalités de la matière vers une simple information sur l'expression de l'instinct sexuel, 140 médecins et 1 056 enseignants adressèrent un appel au Roi. Le document, ensuite publié en forme de brochure (*140 läkares hemställan till Konungen...*, Stockholm, Skoglund, 1964) – mettait en rapport l'évolution vers une information sexuelle dénuée de toute approche morale avec la progression de la diffusion des maladies vénériennes. La prise de position des médecins fut aussitôt stigmatisée par les principaux quotidiens du pays (notamment, *Aftonbladet*, *Dagens Nyheter* et *Stockholms-Tidningen*. Cf. « Svart sexualfront » [Un front noir sur la question sexuelle], *Dagens Nyheter*, 9/2/1964).

⁵⁴ Une option fidèle à la réflexion du couple Myrdal, qui rechignait devant toute idée de neutralité de l'école dans ce domaine. La modernisation rapide des mentalités leur semblait, en effet, une condition de la pérennité de la nation. En même temps, la posture de ces auteurs en matière de morale sexuelle les éloigne de l'individualisme radical des années 1960, car elle suppose dans de nombreux domaines (comme le droit à la reproduction) le sacrifice de l'autodétermination individuelle sur l'autel du bien-être collectif.

⁵⁵ Parmi les rares exceptions, cf. I. Ydén-Sandgren, « Blyghetens värde », *Dagens Nyheter*, 28/6/1962.

compte de l'éventuel changement des valeurs qui touchent au domaine de la vie sexuelle »⁵⁶. Un an plus tard, une *utredning* consacrée « à l'enseignement et à l'information en matière de sexualité et vie de couple » (USSU⁵⁷) était lancée, avec la mission d'asseoir le message de l'école dans ce domaine sur des bases plus rationnelles et légitimes. Comme d'usage, l'exercice de révision fut confié à un comité représentatif des différentes tendances politiques et philosophiques. Cette enquête, néanmoins, marque une césure très nette par rapport au passé, en raison du caractère inédit de la démarche : la *déduction* du message éthique de l'école à partir des pratiques et des attentes vérifiées auprès de la majorité de la population.

En 1965, l'enquête est à l'origine d'une première révision du *handledning*⁵⁸. En s'efforçant de répondre au dilemme de l'articulation entre pédagogie et sens commun, les nouvelles recommandations précisent que l'enseignement de la sexualité sera aménagé à partir de deux principes : la relativité *constitutive* des normes sociales dans ce domaine et l'opportunité d'éveiller chez l'élève la conscience d'un noyau de principes partagés. L'argumentaire développé par *sö* a un caractère programmatique et mérite donc d'être examiné avec attention :

Il est important que les élèves s'habituent à considérer que les lois et les normes évoluent d'une époque à une autre, d'une population à une autre, et que souvent différents groupes, dans le même pays, peuvent avoir des points de vue différents sur le comportement sexuel de leurs semblables [...] Toutefois, la compréhension de la relativité des normes ne doit pas amener au sentiment de leur inutilité. L'homme, en tant qu'être social, *doit tenir compte des demandes de la société*, y compris au niveau de sa vie sexuelle. Les normes éthiques qui touchent au respect et à la considération envers son prochain – dans ce cas, son partenaire – ainsi qu'à la responsabilité vis-à-vis de sa progéniture, peuvent ainsi s'inscrire dans une dimension sociale et y trouver également une justification⁵⁹.

De telles remarques avaient vocation à subvertir le fondement implicite des anciennes directives, axées sur une hiérarchie entre un idéal de vie à deux, fondé sur le mariage, et d'autres manifestations de la sexualité, réprochées ou passées sous silence. Tout en

⁵⁶ *...sexualundervisningens omfattning och innehåll med beaktande av den förskjutning i fråga om värderingar på sexuallivets område som kan ha uppstått [...]*
Cité dans SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 118.

⁵⁷ *Utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet.*

⁵⁸ « Komplement till Skolöverstyrelsens anvisningar i sexualundervisning », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 27, 1965/66.

⁵⁹ *Viktigt är att eleverna lär sig inse att lagar och normer växlar från tid till tid, från folk till folk, och att ofta olika befolkningsgrupper inom ett och samma land kan ha olika syn på frågor om människors sexuella samlevnad [...]* *Insikten om normernas relativitet får dock ej leda till åsikten att alla normer är onödiga. Människan som samhällsbildande varelse måste även i sitt sexualliv ta hänsyn till samhällets krav. De etiska normerna om respekt för och hänsyn till medmänniskan, i detta fall sexualpartnern, och ansvar för avkomman kan på så sätt föras in i ett socialt sammanhang och motiveras även utifrån detta.*
Ibid., p. 124.

soustrayant la norme de son lien avec une « substance » transcendante, elles affirment en même temps que la référence à *une* norme demeure incontournable. L'enseignement restera donc attaché à une exigence d'exemplarité : la caution d'un modèle de comportement. Le *handledning* ne connaîtra à ce stade que des corrections limitées, mais ce cadre de pensée reste à la base de la double mission que l'enquête s'efforcera de mener à bien au cours de ses dix années de travaux (une durée de vie singulièrement étendue pour une enquête publique) : d'une part, consolider le statut de la pédagogie des relations interpersonnelles dans l'enseignement obligatoire et, d'autre part, entamer la révision de ses principes à partir de critères homogènes.

Le comité ne rendit son rapport final qu'en 1974 : un document de 801 pages, introduit par un exposé très articulé de l'arrière-plan de l'initiative de réforme et des principes qui l'avaient inspirée. Le document était assorti d'un projet de nouveau *handledning* pour l'enseignement sexuel⁶⁰, qui servira de modèle pour le document entériné trois ans plus tard. La première expression de la mission de modernisation de la pédagogie de la sexualité confiée à l'enquête est une dilatation du champ thématique de la matière : une solution que les auteurs justifient par des principes de *transparence* et de *pertinence*, et qui apporte une réponse aux critiques qui avaient frappé les versions précédentes du *handledning*. Le refus de toute réticence dans l'exposé de la fonction sexuelle, notamment dans ses composantes physiologiques, ressort des nouvelles propositions comme un principe non négociable. L'information n'est plus modulée en fonction du jugement par lequel le monde des adultes caractérise tel ou tel comportement⁶¹, mais tend à épouser la demande d'information et le comportement réel des élèves. Dès l'âge de la maternelle (*förskola*), l'enfant devra recevoir aux questions sur son origine biologique des réponses « vraies ». L'enseignement dispensé au *lågstadium* (âge entre 7 et 9 ans) s'ouvrira à des aspects non strictement biologiques de la sexualité : déroulement du rapport sexuel, contraception, comportements socialement déviants tels que l'exhibitionnisme ou la pédophilie⁶². En dépit de l'embarras que cela pourrait causer à une partie du corps enseignant, le rapport sexuel devra faire l'objet d'une illustration exhaustive⁶³. Le principe de

⁶⁰ *Förslag till handledning i sexual- och samlevnadsundervisning* [Proposition de guide en matière d'enseignement de la sexualité et de la vie à deux], dans sou 1974:59, *op. cit.*, pp. 493-790.

⁶¹ « Ce qui est nuisible, c'est le conditionnement tendancieux des attitudes et l'ignorance » (*Vad som är skadligt är vilseledande attitydpåverkan och okunnighet. Ibid.*, p. 503).

⁶² *Ibid.*, pp. 538-543.

⁶³ Chapitre sur « L'enseignement relatif au rapport sexuel » (*Undervisning om samlag. Ibid.*, pp. 365-369.) « L'enseignement devrait comprendre les préliminaires, les zones érogènes [...] bref, l'art de donner et d'obtenir

transparence s'applique à la fois à l'éventail des sujets abordés et au mode de présentation. Aux anciennes prescriptions, recommandant de moduler la représentation de la vie sexuelle en fonction de l'âge et de la maturité des élèves, se substitue un *devoir* de mise en scène. L'ouverture à des outils pédagogiques non conventionnels est au service de cette mission :

...les outils pédagogiques destinés au *lågstadium* devraient illustrer la position la plus fréquente dans le rapport sexuel [...] Bien qu'au niveau du *högstadium* il ne soit pas encore opportun d'utiliser des films comprenant des scènes de rapports sexuels, l'évolution devrait aller dans le sens de la prise de conscience de l'utilité pédagogique de ce type de représentations⁶⁴.

Si ces recommandations semblent découler d'un simple souci de rigueur scientifique et d'exhaustivité, elles incarnent une révolution profonde du sens assigné à cette discipline qui n'en est pas une⁶⁵ et qui, tout au long des travaux de l'enquête, s'affirme comme un élément de spécificité et de fierté du système d'enseignement suédois et de sa vocation émancipatrice⁶⁶. Les *handledningar* de 1945 et de 1956 avaient été conçus dans le droit fil des enquêtes sociales des années 30 et 40, promotrices de l'introduction de cette matière d'enseignement⁶⁷ : à savoir, la prévention des maladies vénériennes et des grossesses non souhaitées. Au cours des années 40 et 50, le positionnement de l'enseignement dans le cadre des programmes des sciences naturelles semblait plaider pour une approche descriptive et physiologique de la reproduction et de ses enjeux. L'évolution préconisée par le comité, et confirmée par les orientations du *Lgr 69*, va dans le sens du glissement du pivot thématique vers l'intérêt de l'individu et ses besoins psychophysiologiques : l'épanouissement de ceux-ci, y compris le lien entre sexualité et plaisir, doivent ainsi trouver une place dans la présentation du sujet. Surtout, la USSU estime qu'une information correcte sur les aspects les plus troublants ou controversés de la « question sexuelle » est nécessaire pour sensibiliser l'élève aux

du plaisir » (*I undervisningen bör behandlas sådana frågor som förspelets betydelse, erogena zoner [...] kort sagt konsten att tillfredställa och bli tillfredsställd. Ibid.*, p. 367). Cf. *ibid.*, pp. 539-545. La volonté de transparence se prolonge au niveau des méthodes d'enseignement recommandées, qui contrairement au passé encouragent le recours à des représentations visuelles de l'acte sexuel, ou leur réplique par des dessins des enfants (*ibid.*, p. 503).

⁶⁴ *Det betecknas vidare som önskvärt att läromedlen för lågstadiet innehåller en bild av den vanligaste samlagsställningen [...] Filmer som innehåller samlagsscener bör tills vidare inte användas på högstadiet. Utvecklingen torde dock gå mot en ökad insikt om värdet av sådana inslag i undervisningen. Ibid.*, pp. 621-622.

⁶⁵ Même à l'apogée de sa popularité, l'éducation sexuelle ne sera jamais intégrée dans les emplois du temps comme une discipline à part entière. Elle figure certes dans les *läroplaner* de la *grundskola* ou du *gymnasium*, mais comme un sujet devant être abordé dans le cadre des différentes matières d'enseignement, et dont les contenus sont régis, comme indiqué, par un document *ad hoc*.

⁶⁶ L'attention que ce sujet reçoit à partir des années 60 dans les opuscules présentant la Suède au reste du monde (B. Linér, *Sex and society in Sweden*, Stockholm, The Swedish Institute, 1965, pp. 4-7) ou aux candidats à l'immigration (cf. *Immigrant en Suède*, Norrköping, Statens invandrarverk, 1979, p. 94), en est la preuve.

⁶⁷ Cf. SOU 1936:59, *op. cit.* et *supra*, chapitre 1, p. 91.

implications sociales de ses pulsions, en le préparant aux choix de principe vers lesquels sa maturation physiologique va l'entraîner. L'exigence d'une information exhaustive trouve donc sa justification principale dans la perspective d'une nouvelle relation *morale* à la sexualité, fondée sur l'acquisition d'un sentiment de responsabilité et – en tant que préalable – sur la libération des conditionnements culturels qui enveloppent ce sujet d'un halo de mystère⁶⁸. Une présentation édulcorée du comportement sexuel, qui revenait autrefois à une obligation pour l'enseignant, constitue à présent une faute sérieuse⁶⁹, au même titre que professer un jugement de valeur par rapport à telle ou telle pratique, comme les relations pré-matrimoniales.

Malgré l'étendue des justifications qui l'entourent, l'exigence d'une approche plus franche de la sexualité apparaît dans le rapport comme un enjeu non problématique sur le plan éthique; il est une condition *sine qua non* de la correspondance de l'enseignement aux nécessités des élèves. Néanmoins, à travers la description méticuleuse des sujets que l'enseignement devrait aborder⁷⁰ et moduler en fonction de son public⁷¹, la volonté de démystification se mêle à un élan idéal, en nette concurrence avec les anciennes finalités édifiantes. La position axiologique à laquelle l'enquête marque son adhésion concerne le statut émancipateur de la sexualité, et de l'institution chargée d'en briser les secrets. L'évolution du domaine de la responsabilité personnelle – de l'acte de procréation à la relation à l'autre – le devoir de se libérer des conventions contraires à l'orientation naturelle des individus et, au bout du raisonnement, un plaidoyer pour une approche humaniste et

⁶⁸ Ainsi, les références à la « réserve » (*blygselkänsla*) comme un trait intrinsèque à l'apprentissage de la sexualité (sou 1974:59, *op. cit.*, p. 108), ou la vision normative du mariage ou des orientations de l'instinct sexuel, comptent parmi les éléments de l'enseignement vis-à-vis de laquelle la nouvelle proposition de manuel prend expressément ses distances.

⁶⁹ Le rapport stipule notamment qu'aucune opposition ne peut être soulevée contre le devoir de loyauté de l'enseignant aux objectifs de la matière. « On avance, parfois, que ce type d'enseignement [*la représentation du plaisir sexuel, N.d.A.*] ne serait pas nécessaire [...] À la lumière des circonstances ci-dessus, la USSU maintient son point de vue, selon lequel il n'existe pas d'arguments objectifs qui autorise à le bannir [...] Silence et indifférence ont fait déjà suffisamment de dégâts » (*Det hävdas ibland att undervisning av detta slag är onödigt [...] I belysning av de anförda omständigheterna måste USSU vidhålla sin uppfattning att det inte finns bärande sakliga skäl för att utesluta momentet [...] Okunnighet eller ligkiltighet på detta område har gjort alltför mycken skada. Ibid.*, pp. 368-369). Un autre indice est l'avertissement, réitéré dans la production de l'administration scolaire, selon lequel les fondements de cette pédagogie sont les seuls sur lesquels aucun compromis avec les opinions des parents n'est admis. Cf. *ibid.*, pp. 423-437 (*Sexualundervisningen och vissa invandrargrupper* [L'enseignement sexuel et certains groupes d'immigrés]) et *infra*, section v.3.

⁷⁰ Choix qui contredit la tendance générale dans le sens d'une formulation moins détaillée des programmes.

⁷¹ Le rapport et le projet de *handledning* identifient les caractéristiques de l'enseignement qui visera, dans cet ordre, les « élèves sexuellement inactifs », les « handicapés », les « immigrés »... (*Situationen för elever utan sexuellt samliv; Sexualundervisningen och vissa handikappade; Sexualundervisningen och vissa invandrargrupper. Sou 1974:59, op. cit.*, pp. 295, 403 et 423).

*féminine*⁷² du lien entre sexualité et affectivité, appartiennent aux piliers de la nouvelle orthodoxie⁷³. Si la lutte contre toute réticence revêt une place aussi centrale dans l'exposé, c'est finalement que l'évolution de l'enseignement sexuel est destinée à perpétuer un monopole social du discours dans le domaine de la représentation de la sexualité, voire, si possible, à en étendre la portée : le discours de l'école doit non seulement couvrir toutes les phases et les dimensions de la vie sexuelle, mais en restituer une image « correcte » (dans la double acception, factuelle et normative, du terme)⁷⁴. La tutelle de l'individu des influences négatives de l'environnement sur la formation d'un idéal sexuel n'a pas cessé d'orienter la mission de la matière :

Il est nécessaire de protéger la jeunesse contre deux formes d'éducation sexuelle : celle qui vise à inculquer des sentiments nuisibles de crainte et de culpabilité, et celle qui pourrait entamer sa résistance morale dans des situations critiques⁷⁵.

Enquête sur l'enseignement sexuel (1946)

Le danger qui se cache derrière le fait de confondre, dans le cadre de la vie intime, la satisfaction de ses instincts et l'amour, doit être tout particulièrement souligné⁷⁶.

Handledning (édition de 1955)

Cette évolution [*l'augmentation de l'information autour de la sexualité, N.d.A.*] n'a rien enlevé à l'utilité d'un enseignement sexuel. Au contraire, elle accentue la nécessité pour l'élève de distinguer le vrai du faux, le bien du mal, d'acquérir un aperçu sur une diversité qui est source de confusion, de corriger les malentendus [...]⁷⁷.

Ussu, projet de handledning (1974)

En plaidant pour une pédagogie *objective* comme la seule alternative à la cacophonie des

⁷² L'enseignement scolaire devrait donc indiquer « qu'il est souhaitable que les garçons adhèrent davantage à la vision de la sexualité centrée sur la personne, actuellement beaucoup plus répandue chez les femmes » (...*att det är önskvärt att de unga männen tillägnar sig mer av den personcentrerade syn på sexualiteten som i så mycket högre grad finns hos kvinnorna. Ibid.*, p. 322).

⁷³ L'interruption de la polémique, vers 1965, pourrait indiquer que l'USSU avait été capable de se confronter avec la critique radicale et en neutraliser les arguments (*cf.* L. Lennerhed, *Frihet att njuta, op. cit.*, pp. 110-111).

⁷⁴ L'insistance pour que les élèves accèdent précocement à des informations sur la dimension émotionnelle de la vie sexuelle, se justifie ainsi par la nécessité de neutraliser d'autres sources d'influence, tels que les messages commerciaux ou le groupe des pairs (*cf.* sou 1974:59, *op. cit.*, p. 506 et 509-512). Tout en mettant l'accent sur l'autodétermination individuelle – qui impose de ne pas subordonner le début de la vie sexuelle à un âge ou à une condition sociale – l'enseignement vise à soustraire le jeune à l'exposition à des valeurs « trompeuses » (*vilseledande*). *Ibid.*, p. 367. Sur la revendication de ce point de vue par les organismes bénévoles de planning familial, telle que la RFSU, *cf.* L. Lennerhed, *Sex i folkhemmet: RFSUs tidiga historia*, Hedemora, Gidlund, 2002, pp. 140-141.

⁷⁵ *Ungdomen måste skyddas mot sådan sexuell upplysning, som inger skadliga skräck- och skuld känslor, och mot sådan, som minskar de ungas motståndskraft i en kritisk situation. Utredning rörande sexualundervisning i högre skolor*, sou 1946:55, p. 29.

⁷⁶ *Särskilt måste farorna av att man i samlivet skiljer ut drifttillfredsställelsen från kärleken framhållas. Handledning i sexualundervisning, op. cit.*, p. 14.

⁷⁷ *Denna utveckling innebär inte att sexual- och samlevnadsundervisningen blir överflödigt. Tvärtom ökar behovet att kunna skilja mellan sant och osant, gott och ont, att skaffa sig en överblick av den förvirrande mångfalden, att få missförstånd korrigerade [...]*
sou 1974:59, *op. cit.*, p. 500.

points de vue sur la sexualité, la USSU donne à cet effort de transparence la valeur d'une thérapie : l'accès de l'élève à une pensée plus saine, la libération des préjugés qui sévissent dans le corps social. Ce n'est donc pas un hasard si les polémiques qui accompagnent à la fin des années 60 la divulgation des orientations de l'enquête – la licitation d'une parole descriptive et dénuée de tabous en matière de sexualité – dépassent en intensité les réactions que suscitent ses propositions finales. Deux manuels d'éducation sexuelle, édités respectivement par le service national de radio et par la RFSU en 1966 et 67⁷⁸, annoncent déjà le double processus que l'enquête vient d'engager : la reconnaissance de la place centrale de l'individu dans toute considération éthique en matière de sexualité, et l'évolution vers une communication plus intime entre l'élève et l'institution éducative, installée dans le rôle de conseiller et de pacificateur des conflits. Édités alors que le *handledning* de 1956 était encore en vigueur, ces manuels ne se limitent pas à un exposé factuel et détaillé de thèmes jadis passés sous silence⁷⁹ : ils fixent les prémisses éthiques à la base de l'élargissement du champ de l'enseignement, et donc en rappellent la valeur subversive. Toute approche directive du comportement sexuel de l'adolescent est proscrite, voire stigmatisée. La liberté sexuelle ne constitue plus seulement une prémisses à la diffusion d'informations, mais un contenu à part entière.

En ce qui concerne le rapport sexuel, nous ne saurions ni voulons imposer un âge minimum [...] Cependant, ces trois conditions doivent être remplies :
 1 – le rapport sexuel est le point culminant d'un sentiment de communion [...]
 2 – tous les deux doivent le vouloir [...]
 3 – tous les deux doivent être suffisamment responsables pour utiliser un moyen contraceptif [...] ⁸⁰ (*Vägen till mognad*, 1966)

QUAND ? La plupart des individus débutent une vie sexuelle parce qu'ils se plaisent et se sentent attirés vers l'autre. Certains débutent tôt – dès la première adolescence – alors que pour d'autres il est naturel d'attendre plus longtemps [...] Personne n'a le droit de leur dire : fais ceci ou fais cela⁸¹. (*Samspel*, 1967)

La polémique suscitée par ces ouvrages, en ravivant la querelle sur le statut officiel de l'idéologie de la libération sexuelle, recoupe l'enjeu de la USSU. Elle touche à la question de la

⁷⁸ L. Asklund et T. Wickblom, *Vägen till mognad* [La voie vers la maturité], Stockholm, Sveriges Radios förlag, 1966 et RFSU, *Samspel* [Interaction], Stockholm, Prisma 1967.

⁷⁹ Préliminaires, description du déroulement du rapport sexuel, âge moyen du début...

⁸⁰ *När det gäller samlag vill vi eller kan vi inte sätta upp någon bestämd åldersgräns [...] Vi anser att det finns tre villkor som borde vara uppfyllda: 1) samlaget är höjdpunkten på en gemenskap [...] Båda ska vilja det [...] Båda måste ha ansvarskänsla nog att använda preventivmedel [...]*
 L. Asklund et T. Wickbom, *Vägen till mognad*, op. cit., pp. 95-97.

⁸¹ *NÄR? De flesta människor startar ett sexuellt samliv, därför att de tycker om varandra och dras till varandra. Somliga börjar tidigt – i de lägre tonåren – medan det för andra inte känns naturligt förrän senare [...] Men det är vanskligt för en utomstående att säga: Gör si eller så.*
Samspel, op. cit.

neutralité de l'école dans un terrain normatif qui divise la société. Après que le premier de ces ouvrages aura été utilisé dans une émission radiophonique, ils feront l'objet d'une plainte devant les instances préposées à l'objectivité des médias et des textes scolaires : le *radionämnden*, en ce qui concerne la radiodiffusion d'État, et le *läroboksnämnden*, précédemment cité. La campagne de protestation, animée par l'évêque Sven Danell, exigeait le retrait du manuel des écoles. Une centaine de députés au *Riksdag* se rallièrent à l'initiative, par le biais d'une lettre adressée à *Skolöverstyrelsen*⁸². En dépit de ces réactions, la nouvelle approche de l'éducation sexuelle gagna rapidement en légitimité : réédité à plusieurs reprises, le manuel *Samspel* fut traduit en cinq langues et distribué jusqu'aux États-Unis⁸³.

Les griefs soulevés contre ces manuels se résumaient aux points suivants : la position favorable à un début sexuel précoce, contraire aux recommandations du *handledning*, et la négation du droit des parents à éduquer leurs enfants d'après leurs propres principes, sur un thème sensible. *Skolöverstyrelsen* rétorque qu'un exposé exhaustif des options accessibles à un individu n'était que la condition de sa liberté de disposer de sa vie⁸⁴; quand au second aspect, le responsable de la radiodiffusion nationale se référait au refus du Gouvernement suédois de ratifier l'annexe 2 de la Convention européenne des droits de l'homme. Conformément à cette prise de position, l'autorité parentale n'était pas opposable aux valeurs morales incarnées par les institutions éducatives suédoises⁸⁵.

La référence des autorités scolaires à une position formelle de l'État en matière de liberté religieuse m'a incité à rechercher d'autres analogies entre l'élaboration d'une doctrine séculière de la sexualité et l'évolution de la notion de monopole éthique de la spiritualité. Une référence aux fonctions respectives de l'Église et de l'école, dans l'avant-propos de l'aperçu statistique réalisé par la USSU en 1969, livre un début de réponse.

⁸² Lettre du 27/5/1966. L'ouvrage *Samspel* fut également l'objet d'initiatives parlementaires demandant le retrait du manuel des établissements (cf. Sou 1974:59, *op. cit.*, p. 127).

⁸³ Le premier tirage (35 000 exemplaires) fut épuisé lors de la première année d'édition. Les ventes s'élèvent à 72 000 exemplaires en 1968 et 100 000 en 1973. Source : *40 år med RFSU*, Stockholm, RFSU, 1973, pp. 58-92. En 1968 RFSU, l'organisation qui avait milité avec plus de constance pour le renforcement de la place de l'enseignement sexuel dans les *curricula* et qui était à l'origine du manuel, eut droit pour la première fois à des subventions étatiques.

⁸⁴ « Les allégations selon lesquelles le simple fait de transmettre des informations par l'intermédiaire de l'école reviendrait à léser les droits des parents ou la sacralité de la famille ou de la vie privée, n'ont pas de fondement objectif » (*Påståendena att redan själva faktainformationen i skolan är ett ingrepp i föräldrarätten, i hemmets och privatlivets helgd har inte saklig grund*. Sou 1974:59, *op. cit.*, p. 372).

⁸⁵ La même circonstance avait déjà été invoquée au début des années 60, afin de récuser la possibilité de dispenser certains enfants de l'enseignement *religieux* dans l'école réformée (cf. *supra*, note 26). Cet argument se doublait de celui avancé par le *läroboksnämnden* en 1968 : les ouvrages de RFSU ne transgressaient pas le principe de l'objectivité de l'enseignement, car ils ne couvrent pas tout l'objet de la matière, mais se limitent à mettre à la disposition des élèves quelques informations de références.

[Dans] le contexte actuel d'intérêt des autorités publiques pour la vie sexuelle de notre nation [...] l'accent ne tombe plus sur la législation et sur les mœurs, mais sur l'information et le service du public. Le principal instrument sur lequel l'État s'appuie n'est plus l'Église, mais l'école⁸⁶.

Dans le champ de la religion comme dans la sexualité, l'action visant à orienter l'individu dans la sphère des relations interpersonnelles est donc assimilée à un impératif supérieur, également valable dans un cadre de légitimité transcendant ou démocratique, alors que les grandes institutions normatives – l'Église d'État ou l'école – n'apparaissent que comme les instruments contingents d'un objectif d'utilité générale. Le rappel de ces polémiques nous permet de mieux situer l'enjeu de la USSU et d'expliquer son cheminement laborieux : il s'agit de déminer un sujet polémique, en attachant l'éducation sexuelle à un cadre consensuel d'obligations et de formes. Loin de se limiter à définir un style ou des contenus d'enseignement, l'enquête devra arrêter la posture que les acteurs de l'école sont censés adopter par rapport à leurs propres convictions et à l'horizon de leur validité. Si encore une fois la science sociale sert de référence consensuelle à l'élaboration des principes du système d'enseignement, on peut observer que, pour la première fois, elle concentre ses analyses sur la distribution statistique de points de vue subjectifs : les travaux de la USSU marquent le début du recours aux *sondages d'opinion* dans la pratique des enquêtes scolaires suédoises.

Publié en 1969, le rapport « sur la vie sexuelle en Suède » représente la base empirique de ces analyses⁸⁷ : il s'agit du premier aperçu statistique national consacré aux orientations de la population suédoise en matière de sexualité. Intégrée dans la mission de la USSU, l'enquête fut confiée au prestigieux institut national de statistique (SIFO). L'institut élaborera son étude (présentée au public comme une version suédoise du rapport Kinsey) de manière autonome, sur la base d'interviews réalisées en 1967⁸⁸.

2.1.1. *Le devoir social de l'aveu : de l'exploration à la synthèse pédagogique de l'éthique sexuelle*

Par sa préoccupation de vérifier en quelle mesure les préceptes de la morale bourgeoise en matière de relations sexuelles bénéficient encore d'un consensus à l'échelle de la nation, l'enquête se place à un niveau d'ambition supérieur au rapport Kinsey. Son objectif ne consiste pas seulement à restituer une photographie du comportement sexuel de la population

⁸⁶ *Myndigheternas nutida intresse för nationens sexualliv [...] Tonvikten ligger inte längre på lagstiftning och tukt utan på upplysning och service. Det viktigaste statliga instrumentet är inte längre kyrkan utan skolan. Om sexuallivet i Sverige.* sou 1969:2, p. 9.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ D'après les souvenirs de son directeur, Hans L. Zetterberg (*cf. infra*, note 92), cette enquête était la première initiative du genre fondée sur un échantillon aléatoire d'interviewés (le rapport Kinsey s'étant basé sur des volontaires).

et de son éventuel décalage par rapport à une notion conventionnelle, mais à dresser une représentation qualitative des attitudes dans ce domaine au sens le plus étendu (rapport à la maternité, relations parents-enfants, modes de vie en couple etc.), en parvenant à une synthèse acceptable pour le plus grand nombre⁸⁹. Ainsi, bien que la finalité immédiate du sondage consiste à définir la base empirique de la révision duhandledning, ses prémisses définissent une axiomatique de la transparence, valable autant pour le dialogue entre enquêteurs et sondés qu'au sein de la communauté scolaire. Dans son introduction à « La vie sexuelle en Suède », le coordinateur de l'étude, Hans L. Zetterberg⁹⁰, développe cet argument sans réticence. Après avoir précisé que l'initiative était la première de ce genre entreprise par les pouvoirs publics dans une société avancée, Zetterberg la met en rapport avec une nécessité sociologique : l'adéquation des canons éthiques collectifs découlerait de manière inéluctable de l'évolution inconsciente du rapport à la sphère sexuelle, telle qu'on la constate dans la société moderne. L'étiquette qui qualifie le nouveau paradigme – la « société contraceptive » – renvoie à la substitution d'une morale catégorique, en tant qu'instrument de contrôle social, par un principe de responsabilité, fondé sur l'information. L'évolution vers un critère rationnel de discrimination entre bien et mal est présentée comme un fait acquis; son intégration au niveau des lois et des politiques publiques ressort donc comme un impératif, dirigé par le même souci d'efficacité qui gouverne d'autres volets de la politique sociale. Dans une telle optique, tout argument visant à soustraire la sexualité au regard de la puissance publique apparaît irrecevable :

Aucun gouvernement ou parlement n'a jamais statué sur le fait que la Suède doit se transformer en une société contraceptive. Pourquoi donc ne pas laisser ces problèmes au domaine privé ? La réponse est que nul gouvernement ou parlement n'ont décidé non plus que la Suède s'industrialise [...] La société contraceptive est déjà parmi nous : elle ne peut être ignorée davantage que l'industrialisation ou la diffusion de l'automobile⁹¹.

De tels propos requalifient d'un trait le statut du sondage dans le processus de révision des contenus disciplinaires. Plutôt qu'une simple référence pragmatique pour la réforme de l'école, il apparaît comme une étape nécessaire de la déprivatisation du tabou le mieux protégé du monde occidental⁹². Proche de l'esprit du réalisme juridique de Hägerström ou de

⁸⁹ Dans ses instructions aux enquêteurs, le responsable du sondage leur rappelle que celui-ci ne relève *pas* de la sexologie; le personnel chargé du dépouillement et de l'analyse des réponses n'appartenait pas non plus au corps médical (sou 1969:2, *op. cit.*, p. 14).

⁹⁰ Né en 1927, professeur de sociologie à Uppsala et aux États-Unis depuis le début des années 50, et directeur de SIFO entre 1970 et le milieu des années 80.

⁹¹ *Det kontraktiva samhället är nu mitt ibland oss och kan trängas tillbaka lika litet som industrialiseringen och bilismen.* Sou 1969:2, *op. cit.*, p. 57.

⁹² « Le premier cas au monde » (*första i världen. Ibid.*, p. 16), d'après Zetterberg, d'un recensement démogra-

Myrdal⁹³, une relation fataliste à la norme, dans laquelle la frontière entre « être » et « devoir être » s'estompe, parcourt la recherche. La nouvelle doctrine devra donc s'ancrer *dans le réel* : d'où l'importance de rendre compte en détail de la manière dont la conscience individuelle se rapporte à la nouvelle éthique de l'émancipation. Ces intentions expliquent l'attention réservée à la représentativité de l'échantillon⁹⁴ et le souci de prendre en compte et neutraliser toutes les sources de biais concevables⁹⁵. La publicité qui fut donnée à cette *utredning* rentre dans la même visée stratégique : mettre la société en prise avec sa réalité profonde, plutôt qu'avec une image édulcorée⁹⁶.

Les implications de l'évolution de l'enseignement de l'éducation sexuelle dans le sens de l'objectivité ressortent de manière de plus en plus évidente au fil de la publication des rapports de la USSU. L'ambition de capter la mutation des mœurs et de la traduire en une prédication, dans laquelle l'institution s'autorisera à parler *de tout*, sans afficher aucun *a priori* non fondé sur des réalités chiffrables, déclenche un double mouvement de libération et de discipline de la parole. Si d'une part l'obligation d'exhaustivité va amener l'école à incorporer à son discours une série de sujets tabous, sans se soucier des sensibilités que ceux-ci pourraient heurter, elle l'amène, d'autre part, à moduler leur présentation en fonction du consensus existant dans la société sur chacun de ces sujets et à la soumettre à des critères d'argumentation plus stricts que par le passé. Les postulats que la révision des contenus de l'enseignement va souligner affleurent déjà dans les recommandations diffusées aux enquêteurs de SIFO⁹⁷. Dans le souci de permettre à toute position de s'exprimer, la seule revendication jugée irrecevable est le refus de réponse – sous prétexte que « l'État n'a pas à se mêler de ma vie privée ». Face à la réticence d'un sondé, l'enquêteur se voit donc autorisé à

tique des attitudes d'une nation en matière de sexualité.

⁹³ Cf. *supra*, note 30 et section 1.2.2.

⁹⁴ L'enquête s'appuyait sur environ 2 000 interviews, réalisées dans 117 communes représentant « une Suède en miniature » (*Miniatyr-Sverige*. SOU 1969:2, *op. cit.*, p. 14). 261 enquêteurs des SIFO furent mobilisés à cette fin. Les réponses ayant trait au comportement sexuel et aux attitudes dans ce domaine furent recueillies à travers un questionnaire anonyme. Les enquêteurs étaient tenus à une stricte obligation de réserve; un secret total fut maintenu face la presse quant à l'existence et l'enjeu du sondage, jusqu'au moment de sa publication.

⁹⁵ À partir des convictions personnelles du responsable du sondage. *Ibid.*, p. 7.

⁹⁶ L'étude réalisée par SIFO fut complétée avec des sondages plus ciblés, réalisés auprès des élèves et du corps enseignant. Le rapport final de la USSU fait largement référence aux résultats de ces deux rapports (cf. SOU 1974:59, *op. cit.*, chapitres 5, 6, 9, 10 et 11), qui apparaissent également dans la collection des *utredningar* étatiques (*Sexualkunskapen på grundskolans högstadium. 1. Elevenenkät*, SOU 1969:8 et 2. *Lärarenkät* 1969:44). Cinq autres études furent réalisées à la demande de la USSU entre 1969 et 1970.

⁹⁷ Dans un souci de rigueur et d'objectivité, les enquêteurs font l'objet de l'interdiction d'engager avec le public un dialogue non surveillé ou « frivole », d'utiliser un vocabulaire différent de celui du questionnaire, etc. (SOU 1969:2, *op. cit.*, p. 13).

faire valoir les droits de la « volonté de savoir »⁹⁸ :

RÉSISTANCE À DES QUESTIONS À CARACTÈRE INTIME [...] L'argument le plus efficace, dans une telle situation, est que l'enquête a précisément besoin d'enregistrer le fait que le sondé a cette opinion. S'il refuse de répondre, le poids des avis contraires au sien va être déséquilibré⁹⁹.

La solidarité ainsi posée entre *méthodes* et *finalités* de la réforme de la matière – les premières (à savoir, l'ambition d'exhaustivité du sondage) apportant implicitement une validation à la seconde – se confirme au niveau de la structure du questionnaire. Une partie importante des sujets abordés vise directement le rôle et les prérogatives de l'école : pour la première fois dans l'histoire, la population suédoise est interrogée sur le droit de l'institution de dispenser un enseignement, dont ses propres valeurs et convictions représentent l'enjeu¹⁰⁰.

Les conclusions du rapport de 1969, publié et diffusé à part, sont la référence empirique constante du rapport final de la USSU, qui était assorti d'un projet de nouveau *handledning* pour l'instruction sexuelle¹⁰¹. L'ampleur du consensus populaire relevé vis-à-vis du statut de l'enseignement sexuel dans l'école est un *leitmotiv* de la réflexion finale de l'enquête¹⁰². Ce n'est qu'une première occasion dans laquelle l'objectivation de l'opinion dominante devient l'instrument direct de la légitimation du contenu des cours : dans le terrain miné dans lequel cette pédagogie évolue, le gage de l'impartialité, au sens de la conformité à une demande sociale constatée, apparaît comme la voie royale vers une approche respectueuse de toutes les sensibilités. L'intérêt et la demande d'orientation relevés auprès des adolescents permettent, en premier lieu, de fustiger l'inadéquation des anciennes pratiques d'enseignement. C'est à partir de ces lacunes que des nouveaux critères de priorités s'organisent, concernant sans distinction tous les enseignements touchés par le *fait* sexuel :

⁹⁸ Cf. M. Foucault, *Histoire de la sexualité*, vol 1 (« La volonté de savoir »), Paris, Gallimard, 1976.

⁹⁹ *Motstånd mot intima frågor [...] Det mest effektiva argumentet i en sådan situation är att undersökningen behöver få reda på precis att vederbörande tycker detta [...] Om han [...] inte svarar, så kommer de som tycker annorlunda att få för stort inflyande.*
SOU 1969:2, *op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁰ Un volet crucial des sondages réalisés auprès du grand public et des acteurs de l'école concerne précisément la question de l'élargissement du domaine de l'éducation sexuelle et de la présentation de ses éléments en fonction de l'âge et du niveau de scolarité des élèves.

¹⁰¹ SOU 1974:59, *op. cit.*

¹⁰² Ce constat est suffisant pour renvoyer à l'expéditeur les arguments des opposants du renforcement du statut de ce type de pédagogie. Cf. *ibid.*, section intitulée « Attitudes à l'égard de la présence de l'enseignement sexuel » (*Attityder till förekomst av sexualundervisning*, pp. 149-157) Le soutien principal à cette thèse provient des enquêtes réalisées auprès des élèves, qui attesteraient d'un consensus sans faille par rapport à cet enseignement (*ibid.*, p. 157). C'est dans ce contexte – ainsi que, comme nous le verrons plus loin, dans le cas de l'enseignement religieux – que l'élaboration du message de l'école intègre pour la première fois à sa démarche une investigation des préférences de ses destinataires directs.

[...] la majorité des enseignants de religion semble avoir négligé le thème de la masturbation (onanisme). Compte tenu qu'à présent même le catéchisme des différentes Églises a généralement cessé de culpabiliser une telle pratique, il aurait été souhaitable que les enseignants de cette matière se penchent sur ce point en contribuant à dissiper les préjugés qui subsistent¹⁰³.

L'importance attribuée à l'essor d'une *culture de l'aveu*, où l'accès à une identité d'adulte est attaché à la prise de conscience du corps et de ses pulsions, ressort tout particulièrement du volet de l'enquête auquel j'ai réservé une analyse plus approfondie : à savoir, la discussion de la manière dont la matière pourra englober les objets d'interdits ou de positionnements idéologiques, sans déroger à sa neutralité proclamée¹⁰⁴. C'est en renvoyant constamment aux symptômes empiriques de la transition vers une « société contraceptive », que l'enquête développe son exposé des contenus innovants que la matière devra aborder et des jugements qui devront y présider. Le propre de ce bréviaire d'une pédagogie « neutre », dénuée de pruderies ou de visées édifiantes, consiste en somme à revendiquer, parallèlement, la pertinence de ses contenus et sa nécessité sociale – au nom du besoin de la population d'être éclairée sur des enjeux tabous. La prise de conscience d'une réalité morale en transformation alterne avec la restitution des positions des élèves, des enseignants ou d'autres catégories professionnelles vis-à-vis de l'importance d'installer ces phénomènes au centre du débat, en révélant à la société son *vrai visage*¹⁰⁵.

En ouvrant une parenthèse, on remarquera que l'originalité de cette approche ne tient qu'au caractère sensible des sujets visés : dans son orientation de fond, elle s'inscrit bien dans l'évolution des rhétoriques scolaires, à la fin des années 60, vers un usage thérapeutique de la pédagogie du quotidien et de la vie privée, face à la crise de la solidarité sociale¹⁰⁶. Quant à la revendication du besoin, pour une société moderne, de rencontrer par l'intermédiaire de l'école une synthèse autorisée de ses valeurs de référence, elle représente un fil conducteur du

¹⁰³ LUCKOR INOM KRISTENDOMSUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS 9 [...] Flertalet kristendomslärare har inte behandlat momentet självtillfredställelse (onani). Eftersom man numera i de kristna samfundens egen undervisning vanligen har upphört att skuldbelägga självtillfredställelsen, hade det varit önskvärt att kristendomslärarna tagit upp momentet i större utsträckning och därigenom bidragit till att skingra kvarvarande fördomar. Sou 1974:59, *op. cit.*, pp. 204-206.

¹⁰⁴ Chapitre « Les valeurs dans l'enseignement sexuel » (*Värderingar i samlevnadsundervisning. Ibid.*, pp. 323-346).

¹⁰⁵ « Ainsi, une des responsabilités fondamentales de l'enseignement sexuel consiste à mettre les élèves au courant de ce que des enquêtes sérieuses ont révélé à propos des véritables opinions et comportements de leur génération [...] » (*Det blir alltså en väsentlig uppgift för sexualundervisningen att informera eleverna om vad seriösa undersökningar har visat om deras generationskamraters verkliga åsikter och beteenden. Ibid.*, p. 335).

¹⁰⁶ Cf. *supra*, section II.1.5.1 sqq.

parcours réformateur depuis une époque bien plus lointaine¹⁰⁷. Dans la USSU, la thématization de l'urgence sociale d'une orientation en matière de sexualité est scandée par deux rhétoriques du risque : d'une part, celle qui dériverait de l'exposition des adolescents à la vision « éloignée de la réalité » incarnée par les magazines ou les divertissements commerciaux¹⁰⁸, et d'autre part le choc culturel auquel les enfants d'immigrés¹⁰⁹ seraient exposés en Suède, face à une représentation des relations de couple libérée du carcan de la tradition. Pour cette raison, la population d'origine étrangère est la seule catégorie à laquelle la USSU reconnaît, en bloc, une forme de réticence *légitime* envers l'enseignement sexuel : toute une section du rapport final est donc consacrée à cette cible. La possibilité de dispenser des cours cette catégorie d'élèves est également examinée. La diffusion présumée de valeurs hétérodoxes¹¹⁰ et de conflits de loyauté au sein de ce groupe en augmentation rapide, justifie tout à la fois un rappel de la nécessité d'une orientation exhaustive, des recommandations pédagogiques supplémentaires (information à l'intention des parents, brochures *ad hoc*...) et une déclaration de foi en les vertus pacificatrices du dialogue des valeurs. Dans ce domaine également, l'objectivité est un gage de l'universalité du discours de l'école :

Si la proposition de la USSU sur l'orientation de principe de l'enseignement sexuel est entendue et suivie, les élèves immigrés pourront être sûrs que les modèles culturels de leurs familles seront traités avec le respect que prescrit la liberté de conscience. Ils auront accès, en même temps, à une meilleure compréhension des autres valeurs présentes dans la société en général [...] Ils pourront constater, notamment, que l'école suédoise (*den svenska skolan*) met au centre non pas « le sexe » mais l'être humain en général et qu'elle s'efforce de s'opposer aux valeurs qui sous-tendent la production médiatique de plus bas niveau¹¹¹.

¹⁰⁷ Déjà invoquée par le couple Myrdal contre le legs autoritaire du *läroverket*, la thèse de l'usage fonctionnel de l'éthique de la libération resurgit dans les années 50, lorsque l'école est incitée à faire barrage à toute forme de « propagande » hostile au modèle social national (cf. *supra*, chapitre 1.4). En 1962, la requalification de l'objet des disciplines humanistes sous l'étiquette d'*orientation sociale* intercepte encore le projet désignant dans l'école l'arbitre et le reflet des valeurs sociales dominantes.

¹⁰⁸ *Verklighetsfrämmande* : un terme repoussoir qui, conformément à la posture objectiviste des auteurs, qualifie l'espace de l'antimorale (cf. SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 323).

¹⁰⁹ *Invandrareleven* : une catégorie de l'administration scolaire qui voit le jour précisément au cours de la période couverte par l'enquête, sous l'impulsion de l'*invandrarutredning* et de la politique culturaliste d'intégration et de promotion des identités minoritaires qui l'accompagne (voir *infra*, chapitre v, p. 716 sqq.).

¹¹⁰ Y compris dans une sphère identifiée par les recommandations générales sur l'enseignement comme étant « non controversée » : celle de l'égalité homme-femme dans tous les domaines (SOU 1974:59, *op. cit.*, pp. 429-431)

¹¹¹ *Om USSU:s förslag till principiell inriktning av sexualundervisningen vinner gehör och tillämpas kan invandrareleven räkna med att hans familjs kulturmönster omtalas med den respekt som åsiktsfriheten kräver, samtidigt som de olika värderingarna i storsamhället [...] blir bättre förklarade för honom [...] Han kommer också att märka att den svenska skolan inte ställer "sex" utan hela människan i centrum och att den direkt söker motverka den åskådning som präglar de sämre inslagen i massmedierna. Ibid., p. 432.*

2.1.2 De la parole sincère à la parole éthique : sources et conditions du jugement de valeur à l'école

Tournons-nous à présent vers la manière dont le rapport s'attaque à l'enjeu le plus épineux : déplacer le centre thématique de l'enseignement sur la base des résultats statistiques livrés par l'étude de 1969, tout en renforçant, comme le *Lgr 69* le préconise, l'engagement de l'institution dans le domaine des valeurs sociales. Le propre de ce recentrage, comme on vient de le rappeler, est de s'affirmer au nom du principe de réalité. L'enquête s'est révélée capable de mettre en résonance « devoir d'objectivité » et « devoir de parler morale », en faisant découler le second du premier. La voix de la majorité est en effet prise à témoin, sous des formes diverses, de la nécessité de réorienter les thèmes d'enseignement d'un aperçu bio-physiologique de la reproduction vers des choix de principe : finalité de l'acte sexuel, âge au premier rapport, conceptions du mariage... Le regard normatif de l'institution face à ces enjeux est ainsi placé au centre de l'analyse. Comme le montrent les extraits ci-dessous, destinés à étayer les nouveautés thématiques du projet de *handledning*, l'évolution des valeurs est systématiquement invoquée à l'appui d'une représentation moins réticente et plus permissive de toutes les options envisageables en matière de mœurs sexuelles. L'évolution des normes dominantes n'autorise pas l'école à quitter sa posture de neutralité, mais elle l'incite à élargir le champ de son discours et à réviser ses prémisses implicites :

L'éducation sexuelle traditionnelle traitait presque exclusivement la vie sexuelle en tant qu'instrument de la reproduction. À partir du *mellanstadiet*, on recommande maintenant de partir de la circonstance factuelle que la vie sexuelle a pour objectif, dans la majorité des cas, la communion avec autrui (*gemenskap*¹¹²), le plaisir et la joie, et non pas la fécondation¹¹³.

L'enseignement n'est plus focalisé presque exclusivement sur le mariage mais aussi sur les relations sexuelles pré-matrimoniales, qui sont désapprouvées en principe par seulement cinq pour cent des générations plus âgées et par deux pour cent des jeunes¹¹⁴.

La référence factuelle aux valeurs de la population est ainsi présentée comme le nouveau critère du choix thématique, le comportement d'une majorité définissant les thèmes à aborder

¹¹² Ce substantif, aux connotations très positives, revient fréquemment dans le débat pédagogique des années 60 et 70. Il recouvre un champ sémantique extrêmement large, qui comprend à la fois un concept abstrait (cf. l'allemand *Gemeinschaft*), un sentiment vécu, une modalité de la relation interpersonnelle et un groupe d'individus concrets. L'étendue du champ sémantique de la notion de *gemenskap* m'a amené à la rendre, selon les cas, par des traductions différentes, telles que « communion » ou « communauté »...

¹¹³ *Den traditionella sexualundervisningen behandlade sexuallivet nästan enbart som ett led i fortplantningen. Fr. o. m. mellanstadiet rekommenderas nu att utgå från det faktiska förhållandet att sexuallivet oftast syftar till gemenskap, njutning och glädje och inte till befruktning.*
sou 1974:59, op. cit., p. 17.

¹¹⁴ *Undervisningen är inte längre nästan helt inriktad på äktenskapet utan även på det föräktenskapliga samliv som principiellt ogillas endast av fem procent i den äldre generationen och två procent i den yngre.*
Ibid.

avec les élèves dans leur initiation aux normes de comportement sexuel. En quelle mesure constitue-t-elle, pour autant, un critère d'orientation *normative* ? Le projet éthique de l'école consistera-t-il à épouser l'état avéré de l'opinion, en alignant des points de vue se différenciant uniquement en fonction de leur côte de popularité ?

La pertinence de cette question transcende le domaine des valeurs sexuelles, car elle s'étend au principe régulateur de l'approche à tenir sur les questions éthiques sensibles, tel que posé par le *Lgr 69* quelques années plus tôt¹¹⁵. La raison fondamentale de l'intérêt que la USSU revêt du point de vue de ma problématique tient à sa recherche de dégager ces lignes directrices d'une dimension abstraite, pour les appliquer à un champ de savoir bien défini. En s'appuyant sur le critère qui, dans le *läroplan*, permet de circonscrire un domaine légitime d'un enseignement normatif – à savoir, la présomption de l'existence d'un consensus national sur une palette de normes sociales – l'enquête aborde en détail la question de la présentation acceptable des aspects du comportement sexuel les plus problématiques, controversés ou troublants. L'analyse précédente vient de révéler que le devoir d'impartialité peut céder la place, sous certaines conditions, à une procédure de directivisme contrôlé. L'alternance entre ces deux fonctions du discours est formalisée à partir de la distinction, tracée par le *Lgr 69*, entre deux ordres de jugement qui appellent une approche foncièrement différente : les contenus qui reflètent des valeurs « fondamentales » (*grundläggande*), et ceux qui relèvent d'un enjeu « controversé » (*kontroversiell*). Énoncée dans le *läroplan* de manière catégorique, cette distinction fait l'objet d'une section entière du chapitre du rapport consacré à la présentation de la matière¹¹⁶ : une analyse qui permet à la fois d'accéder aux prémisses philosophiques de la nouvelle conception d'une normativité surveillée, et de les soumettre au test d'un projet pédagogique concret.

L'analyse très fouillée que la USSU consacre à ce problème, dans le but d'orienter les pratiques d'enseignement, débute par un constat : les valeurs « fondamentales » que l'école est en droit de mettre en avant dans le domaine de la sexualité ne sont que la pure traduction des valeurs que les *läroplaner* ont identifiées comme telles : condition suffisante, *a priori*, pour les soustraire à toute critique. L'exposé de finalités placé en tête de la proposition de nouveau *handledning* réitère la référence à un principe formel de discrimination entre deux approches pédagogiques alternatives, entre lesquelles le nouveau volet éthique de l'enseignement va

¹¹⁵ Cf. *supra*, pp. 409.

¹¹⁶ *Riktlinjer för samlevnadsundervisning*. SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 323 sqq.

s'organiser.

Les élèves devront, par le biais de l'enseignement sur la sexualité et sur la vie à deux [...] – acquérir une orientation concrète et exhaustive (*saklig och allsidig*) sur différentes valeurs et conceptions de la vie qui gouvernent la vie sexuelle : d'une part, les valeurs fondamentales, qui selon les « finalités et orientations » du *läroplan* doivent être mises en valeur et encouragées, et de l'autre part les valeurs controversées, qui, d'après les recommandations générales (*allmänna anvisningar*), doivent être évoquées sans que l'école prenne position¹¹⁷.

Cette dichotomie, sans cesse mobilisée dans le corps de l'enquête, semble avoir pour fonction de protéger l'autorité de l'institution des conséquences de son relativisme. Le didactisme du raisonnement qui l'introduit est un indice de son statut régulateur. Le thème « enseignement normatif et enseignement objectif » apparaît encore dans le corps de la proposition de *handledning*, dont il forme un chapitre¹¹⁸. On y apprend que l'enseignement relatif aux sujets dits « controversés » devrait se limiter à fournir des informations factuelles sur différentes approches de la sexualité. Ces sujets, qui appellent un surplus de surveillance de la part de l'institution et de l'enseignant, sont détaillés dans la rubrique « Questions à aborder sans prendre parti »¹¹⁹.

La description de ces sujets nous livre une lecture pratique de la manière dont l'engagement éthique de l'enseignement et sa profession de neutralité devront s'articuler. Compte tenu de l'impossibilité de mobiliser, dans le registre de ces valeurs « à la carte », une position dogmatique, leur analyse va se caractériser par un recours extensif à la donnée statistique : un procédé qui confère au *handledning* son style *dubitatif* caractéristique.

5. POINTS DE VUE DIVERGENTS AU SUJET DES RAPPORTS SEXUELS AVANT LE MARIAGE

L'enjeu de ce point ne consiste pas seulement à répondre *oui* ou *non* au sexe avant le mariage (la réponse va de soi pour la grande majorité des personnes, mais le point de vue contraire doit quand même être présenté en toute clarté)...¹²⁰

Ce type de rhétorique est proposé, de toute évidence, comme la solution à tout risque de partialité. Néanmoins, la surabondance de références empiriques à une position dominante sur le terrain des valeurs introduit un élément d'ambiguïté. Celle-ci tient à l'ambivalence du statut

¹¹⁷ *Eleven skall genom sexual- och samlevnadsundervisningen [...] – förvärva en saklig och allsidig orientering om olika värderingar och livsåskådningar av betydelse för sexuallivet, dels grundläggande värderingar, vilka enligt läroplanens mål och riktlinjer skall framhållas och främjas, dels kontroversiella värderingar, vilka enligt läroplanens allmänna anvisningar skall belysas utan ställningstagande från skolans sida [...]*
Ibid., p. 293.

¹¹⁸ *Värderande och objektiv undervisning. Ibid.*, pp. 513-528.

¹¹⁹ *Några frågor som bör behandlas utan ställningstagande. Ibid.*, p. 522.

¹²⁰ *Olika uppfattningar om föräktenskapligt samliv. Här avses inte bara ett ja eller nej till sexuellt samliv före äktenskapet (svaret är självklart för de allra flesta, men den åskådning som säger nej skall inte desto mindre framställas med full tydlighet).*
Ibid., p. 567.

que l'enquête assigne à la notion d'*objectivité*, à mi-chemin entre l'idéal d'un équilibre absolu de l'institution entre les visions applicables à un problème (au nom de la liberté de choix de l'élève), et la notion évolutive d'un reflet mathématique de la distribution des points de vue existant dans le champ social. À propos des enjeux controversés, qui constituent en effet l'essentiel du volet non scientifique de l'éducation sexuelle, les élèves sont censés à la fois prendre position de la manière la plus autonome et obtenir le maximum d'information sur la part de consensus qui entoure chaque position, dans le champ social.

La tension entre deux injonctions catégoriques – le droit à l'autonomie et le droit de la majorité à exercer son influence sans que des réserves justifiées par la tradition ne s'y opposent – apparaît sous un nouvel éclairage, dès qu'on se réfère au cadre théorique dans lequel toutes ces recommandations s'inscrivent, de manière affichée. J'ai déjà relevé les points de contact qui rattachent, dans la genèse de la réforme scolaire, l'enseignement du positivisme juridique de Axel Hägerström¹²¹ et la quête d'un ethos national, ne laissant aucune zone de non-droit entre convictions subjectives et vérités sociales irréfutables. L'effort engagé par l'administration scolaire à travers ses prescriptions en matière d'impartialité de la pédagogie ne rend cette filiation que plus transparente. Un thème caractéristique de l'école philosophique d'Uppsala (repris dans l'idéologie des réformateurs sociaux des années 30 et 40) avait été précisément l'investigation des conditions pour orienter de manière normative une doctrine sociale – ou un projet de réforme – tout en restant dans le cadre d'une vision scientifique du monde. La réactivation de cette problématique dans le contexte d'un conflit opposant l'institution scolaire à des griefs d'endoctrinement subreptice, n'a donc rien de surprenant. Après la codification du principe de l'objectivité de l'enseignement, en 69, c'est vers Jörgen Westerståhl¹²², un philosophe politique dont les intérêts s'étaient portés, depuis les années 40, sur les rapports entre psychologie sociale, formation de l'opinion et démocratie, que le gouvernement s'était tourné pour formaliser les conditions auxquelles l'école pourrait continuer d'aborder de manière légitime la sphère du « devoir »¹²³. La critique radicale de tout élément de transcendance dans le droit et dans le langage courant avait été la contribution la plus singulière du positivisme juridique suédois : l'acharnement iconoclaste que ses tenants manifestent vis-à-vis de la contamination du droit et du vocabulaire par un substrat

¹²¹ En suédois, « nihilisme des valeurs ».

¹²² 1916-2006. Professeur de sciences politiques (*statsvetenskap*) à l'université de Göteborg, de 1952 à 1982.

¹²³ La contribution de Westerståhl (« Notes au sujet du respect de l'objectivité à l'intérieur des outils pédagogiques », *Anmärkningarna angående objektivitet i läromedel*) fut annexée à l'un des rapports de la *utredning* consacrée au contrôle étatique sur les outils pédagogiques (*läromedelsutredning*). Cf. *Samhällsinsatser på läromedelsområdet*. SOU 1971:91.

superstitieux (*vidskeplig*), avait connu un *revival* dans le contexte antiautoritaire de 1968. Cette forme de relativisme principal s'accorde bien, en même temps, avec le ralliement de l'école au principe de l'autonomie morale de l'enfant, proclamant le droit pour chaque élève de se forger sa propre vision du monde; un droit déjà reconnu comme une vertu *nationale*, ainsi que le montre l'extrait ci-dessous :

La société suédoise – y compris l'école – est fortement attachée au principe selon lequel un individu doit être libre de se développer en conformité avec le milieu dont il est issu, et les valeurs qui le caractérisent. Bien entendu, il doit également se sentir libre d'évoluer vers des valeurs différentes de celles qu'il a héritées¹²⁴.

La position de l'État dans la relation aux valeurs sexuelles consiste donc, dans ces termes, à ne pas en entraver la libre circulation par une forme de pruderie. Cette conclusion, cependant, n'épuise pas les problèmes engendrés par la manière singulière dans laquelle la fonction régulatrice d'un État ... « antiéthique » se conçoit. Dans le cadre de pensée du positivisme juridique, un principe d'utilité générale – la correspondance aux « besoins » que le corps social exprime à un stade de son développement – constitue le seul terrain dans lequel un jugement de valeur puisse être défendu dans un univers rationnel, sans se réduire à une simple expression d'un sentiment. Or, le fait de limiter de manière générale la sphère du devoir-être à un intérêt vérifiable ne peut que limiter considérablement les marges d'exercice de la notion d'autonomie morale du sujet, réduite à un *besoin d'autonomie* spécifique et limité, encadré par la sexologie ou par la médecine. Les normes sociales établies à partir des critères formels de validation déjà rappelés n'admettent aucune objection au nom de la conscience individuelle, tout antagonisme entre la rationalité du système et l'un de ses éléments se soldant au profit du premier. L'exigence de protéger l'individu de l'influence de l'opinion majoritaire sur son identité sera finalement dénouée de pertinence, car aucun critère absolu de vérité ne saurait plus être mobilisé, au-delà de la nécessité fonctionnelle du consensus autour de certaines valeurs, gage de l'harmonie sociale. Hors des jugements de réalité vérifiables, toute controverse sensée autour d'opinions ne peut que se résoudre au contraste entre points de vue plus ou moins *utiles*. Voilà pourquoi la proclamation de la liberté de conscience en matière sexuelle ne préjuge en rien de la possibilité pour l'école de se référer à une opinion morale courante, car celle-ci – dans l'analyse de Westerståhl – n'exprime pas une « vérité » mais le « cadre », aussi provisoire qu'incontournable, dans lequel toutes les vérités et toutes

¹²⁴ *Det är en central princip i det svenska samhället inklusive skolan att individen skall ha frihet att utvecklas i överensstämmelse med sina personliga förutsättningar och värderingarna i den miljö han kommer ur. Han skall givetvis också känna en frihet att arbeta sig till andra värderingar än dem som han övertagit från sin miljö.*
SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 325.

les valeurs se confondent¹²⁵. Cette posture trouve une expression fidèle dans la contestation que l'enquête de 1971 soulève contre la définition d'objectivité du *läroplan*, qui tracerait une distinction trop essentialiste entre un univers de réalité et de faux-semblants :

Définir l'objectivité en tant que somme de concrétude (*saklighet*) et d'exhaustivité est une source d'ambiguïté [...] D'après le *Lgr 69*, être objectif implique que l'on se tienne à des affirmations vraies (où très vraisemblables). Puisque le *Lgr 69* parle de « vérité » dans ces termes il apparaît que l'on postule l'existence d'une sorte de vérité objective [...] Cette vérité est définie comme une conformité à des faits¹²⁶.

Médiatisée par Westerståhl, la codification du nihilisme des valeurs dans les documents scolaires permet de traduire en termes opérationnels l'appel de Hägerström à nettoyer le langage de ses préjugés inconscients. L'enseignement légitime sera sommé, d'une part, de s'abstenir de toute revendication d'une vérité *autre* que le simple renvoi à l'existence d'opinions divergentes, et d'autre part d'adapter automatiquement ses contenus aux seuls postulats de valeur définis selon des procédures légitimes : celles de la délibération politique, source du *läroplan*. Les conséquences de ce réajustement ne sont que trop évidentes : les vérités qui ont le sceau du consensus deviennent, sur un plan pratique, incontestables¹²⁷. Aucun conflit ne saurait désormais intervenir entre la loi morale et la loi formelle.

La dimension stratégique de ce raisonnement permet de rendre compte du fort élément de discontinuité que la USSU présente par rapport à la réflexion méthodologique, beaucoup moins sophistiquée, qui accompagne d'autres éléments du programme scolaire. Ce n'est que dans le cas de l'enseignement sexuel que les recommandations sur la manière dont l'objet de la discipline pourra être communiqué aux élèves s'appuient sur une *expertise philosophique ad hoc* – remontant aux fondements ultimes de la légitimité de la parole éducative. Le but de l'exercice n'est évidemment pas celui de glisser le programme des cours dans l'horizon d'une ontologie savante, que chaque éducateur serait tenu de maîtriser, mais de répondre à une

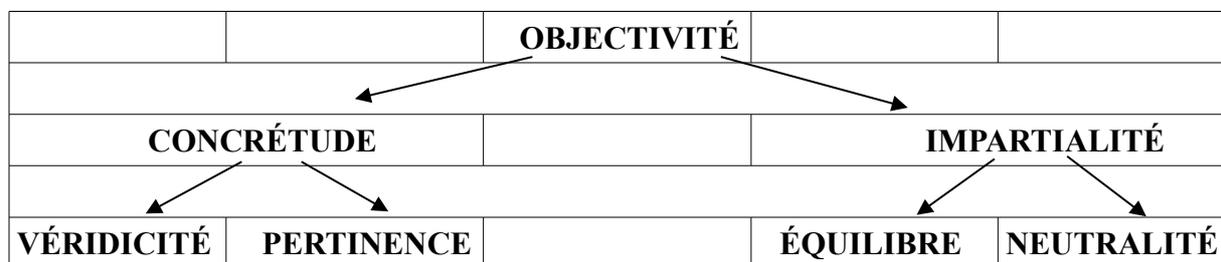
¹²⁵ D'après l'enquête sur la dimension sociale des outils pédagogiques, les positions défendues par l'école suédoise s'inscrivent dans le « cadre de réalité » cautionné par le *Riksdag* (SOU 1971:91, *op. cit.*). Cet argument est ensuite mobilisé pour réfuter les attaques portées par l'écrivain Göran Palm contre le système scolaire, accusé de professer une « fausse objectivité » (*ibid.*, p. 263. Cf. *supra*, note 32). Assimiler l'objectivité à la « conformité aux normes démocratiques » se traduit finalement par la consécration de l'impossibilité logique de reprocher à l'école ...de manquer d'objectivité!

¹²⁶ *Definitionen av objektivitet som saklighet och allsidighet är tvetydig [...] Att vara saklig innebär enligt Lgr 69 att endast göra sanna (eller mycket sannolika) uttalanden. Av det sätt på vilket Lgr 69 talar om sanning framgår det att man anser att det finns något slags objektiv sanning [...] man betraktar sanning som överensstämmelse med fakta.*
SOU 1971:91, *op. cit.*, p. 262

¹²⁷ Si l'on examine la suite du raisonnement mené par l'enquête, on relèvera que la désignation de l'objectivité en tant que « respect de la situation de fait », ainsi que la subordination du critère de vérité à la notion relativiste de « cadre » (*supra*, note 125), servent aussitôt à ses auteurs pour étayer l'image publique de l'idéologie scolaire face à la société civile.

nécessité démonstrative et polémique plus banale : attester que la tension vers un enseignement des valeurs fondé sur des *faits* irréfutables est bien légitime, et qu'elle peut aboutir. Si la demande d'objectivité revêt une importance cruciale dans toute l'architecture du *Lgr 69*, c'est dans le cas de la formation aux valeurs plus intimes que sa faisabilité s'était heurtée aux réserves les plus tenaces¹²⁸; il est donc peu surprenant que ce soit dans ce cadre qu'il fait l'objet d'un examen particulièrement approfondi.

Les tenants et les conclusions de l'effort d'élucidation engagé par les philosophes trouvent un large espace dans le rapport final de la USSU. Hisser le devoir d'objectivité au rang d'une procédure à respecter à tout moment s'avère être un expédient didactique précieux : il présente l'enseignement de sujets conflictuels sous un jour rassurant, l'enjeu et le cadre de la discussion avec les élèves étant fixés *a priori*. La tâche à laquelle Westerståhl a essayé de satisfaire, à la demande de l'administration scolaire, a consisté à *concrétiser* la demande d'objectivité, en l'attachant à la description rigoureuse de quelques précautions pédagogiques. D'après le philosophe, le respect de cette injonction générale peut être assuré en réduisant l'idéal abstrait qu'elle recouvre à la combinaison de quatre critères, vérifiables par rapport à n'importe quel enjeu de discussion. Le schéma est synthétisé dans le tableau suivant :



Conformément aux procédures de clarification des concepts propres à la philosophie analytique, ce raisonnement aboutit à transformer une injonction morale en un critère général de la parole admise dans l'enceinte scolaire, ainsi qu'en une compétence souhaitable de ses agents. Comme on le remarque, la distanciation de l'enseignant de son objet et l'ancrage de celui-ci dans une réalité aussi tangible et épurée que possible apparaissent comme des précautions suffisantes à dissiper l'anxiété qui entoure l'intérêt de l'école envers des sujets fortement controversés, ou chargés d'un fort impact émotionnel. En ordonnant ses contenus

¹²⁸ Comme je l'ai indiqué (*supra*, pp. 410-413), le travail de la USSU avait été salué, dans la seconde moitié des années 60, par une offensive polémique contre le nouveau mode de présentation, plus explicite et engagé, de l'objet d'enseignement.

par rapport aux critères mentionnés, l'enseignant aura réuni les conditions pour aborder sans crainte les enjeux de société que le *Lgr 69* vient de hisser au rang de priorités. Sur le terrain mouvant de l'éducation sexuelle, ces normes générales seront encore assorties d'un mode d'emploi et d'une anticipation exhaustive du résultat du tri qui lui est demandé. La référence aux quatre conditions de l'objectivité définies par Westerståhl est en effet l'outil qui permet à la USSU d'arrêter les contenus d'enseignement qui seront privilégiés, les références que le professeur pourra invoquer, les commentaires qui seront souhaitables, tolérés ou déconseillés. La section de commentaire qui précède le projet de *handledning* représente, en effet, une traduction fidèle de cette méthode. C'est dans cette perspective que l'enquête énumère les sujets d'enseignement qui ont été jugés être les plus *pertinents* (de la contraception au droit à l'avortement, de la pornographie aux déviances sexuelles), ainsi que les angles d'approche appropriés. Les prescriptions relatives au devoir d'objectivité – qui tendaient à séparer la discussion sur l'objet de l'éducation sexuelle du terrain des émotions, de l'idéologie ou des *opinions* – étaient évidemment insuffisantes à prévenir les contestations que la communication sociale de ces contenus pourrait connaître. Les éducateurs font alors l'objet de conseils détaillés, qui tendent à rendre leur message plus complet (donc potentiellement vulnérable à la critique), doublés de recommandations sur la manière de protéger leur parole¹²⁹.

En tant qu'exposé concret d'une philosophie de l'enseignement « certifié », la section consacrée au thème « les valeurs dans l'enseignement sexuel »¹³⁰ me semble particulièrement éloquente. Le raisonnement insiste, en effet, sur de possibles impasses. La formule de l'objectivité est sujette à des réserves et à une stricte prédétermination de son champ d'application. Cette section m'a semblé mériter un examen plus attentif, car le caractère défensif et répétitif du raisonnement révèle des mobiles idéologiques que l'effort précédent de désincarnation des enjeux avait brouillés. L'économie générale de la normativité et du pluralisme qui se dégage des solutions pédagogiques retenues est susceptible de s'étendre au-delà du champ de l'enseignement sexuel, et dessine un paradigme.

2.1.3 Les valeurs sexuelles : un objet objectivable ?

Je vais tâcher, en premier lieu, d'explicitier mon angle de lecture. Dans l'analyse consacrée à

¹²⁹ L'exigence de conférer aux recommandations un sens univoque prévaut, apparemment, sur le risque de dévoiler quelques conséquences embarrassantes de la doctrine de l'objectivité. Un exposé très fouillé est consacré aux différents problèmes soulevés par une approche antidirectiviste des valeurs sexuelles (*cf.* notamment le chapitre 16, « Proposition d'orientations pour l'enseignement sur la vie de couple ». *Förslag till riktlinjer för samlevnadsundervisning*. sou 1974:59, *op. cit.*, pp. 295-376). La préoccupation des auteurs vis-à-vis de l'apparition chez les jeunes d'attitudes « relativistes » (*ibid.*, 332-334) les amène à alterner l'énoncé d'une morale réaliste et la discussion de ses risques.

¹³⁰ *Värderingar i samlevnadsundervisningen*. sou 1974:59, *op. cit.*, p. 323

la relation entre éducation sexuelle et valeurs sociales, la possibilité pour l'école de prendre la parole à partir d'une position de parfaite neutralité constitue, comme la discussion précédente le montre, tout à la fois la prémisse et l'élément de faiblesse de la démonstration. Dans la vision affichée des auteurs, le fait d'aborder des sujets controversés à la troisième personne, en évoquant la simple distribution en pourcentage des différents points de vue, devrait suffire à certifier l'indépendance de la position de l'institution. Or, une tension sépare le parti pris individualiste de l'enquête de sa revendication de fidélité au réel : si d'une part la seule préoccupation semble être celle de permettre à l'élève de se forger une image personnelle de la sexualité et de ses enjeux¹³¹, d'autre part le rapport attache une valeur régulatrice à l'entité du consensus qui entoure les pratiques et les jugements de valeur dans ce domaine – consensus qu'il se réserve le droit de mesurer et d'énoncer. La nécessité même de sensibiliser les élèves par rapport à ces enjeux procède d'un impératif éthique, qui n'est jamais remis en question. Cet impératif résonne dans cet extrait avec des accents d'ordre religieux : la revendication d'une *mission*.

Les filles suédoises [...] qui expriment un sentiment de résignation [...] sont celles qui ont été fourvoyées par un *catéchisme sexuel* contraire à la réalité. À l'école, elle doivent pouvoir entendre parler *d'une autre vision* de la sexualité¹³².

La deuxième contradiction, complémentaire à la précédente, concerne l'aspiration avouée de l'USSU à mettre en œuvre les postulats de valeurs du *läroplan*, revendication qui vise à tempérer la déclaration de neutralité absolue qui domine l'exposé. Je me demande d'une part de quelle manière la nouvelle action édifiante en matière de sexualité est conçue, et d'autre part par quelles formes elle pourra se traduire en action, alors que les précautions empiriques de l'enquête supposent un désengagement émotionnel et une indifférence idéologique absolus de la part des éducateurs. Peut-on différencier le *faire-la-morale* de la foi en une morale ?

Commençons par articuler le premier problème logique que je viens d'isoler. En hommage à la définition étendue et volontariste du principe d'objectivité, énoncée plus haut, les lignes directrices pour l'enseignement fixées par la USSU comportent une surabondance de références statistiques : du nombre moyen de partenaires sexuels par individu à la distribution des opinions par rapport à la prostitution, à l'homosexualité ou au rôle de la femme. La règle de la

¹³¹ Sans compter qu'un choix – celui d'y parvenir sans l'aide de l'école – lui est structurellement interdit.

¹³² *De allra flesta svenska flickor uttrycker inte resignation, desperation och förvirring, men några gör det – de som har blivit vilseförda av ett verklighetsfrämmande sexevangelium [...] De bör i skolans sexualundervisning få höra talas om en annan syn på sexualiteten [...]*
sou 1974:59, *op. cit.*, p. 323.

majorité fournit aux élèves une orientation discrète mais assurée, dans une sphère où le choix individuel est naturellement inspiré par la quête de repères impératifs et fondés. La simple référence à ces données empiriques (encore que volatiles et fatalement imprécises) contredit la thèse selon laquelle l'école n'aurait pas d'intérêt à poser un regard normatif au-delà des normes « consensuelles » dont sa prédication se réclame : au contraire, les zones de conflit entre la morale commune et ses principes rationnels semblent la concerner au plus haut degré. Les énoncés ci-dessous, dont le but consiste à indiquer aux enseignants comment satisfaire aux devoirs d'exhaustivité et d'équilibre dans la discussion de deux problèmes d'actualité, confirment que les recommandations optent souvent pour une solution médiane entre la représentation d'une situation de fait et l'expression d'une préférence.

L'enseignement qui a trait aux *moyens contraceptifs* doit certainement avoir lieu en grande partie sous la forme d'une présentation exhaustive de faits. Mais il faut aussi rappeler qu'il existe des groupes de population qui s'opposent, pour des raisons de principe, à la régulation des naissances [...] La norme qui interdit la contraception est partagée, selon les données de 1967, par 4 % de la population (5 % dans la génération plus âgée, 1 % dans la plus jeune)¹³³.

En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de l'*avortement*, une divergence profonde existe entre deux points de vue ou valeurs [...] L'école ne peut ni ne doit assumer une position sur ce thème très controversé. Naturellement, l'enseignement en matière de vie en couple doit rendre compte de la législation en vigueur en matière d'avortement, en illustrant les motivations de principe qui ont été à la base des décisions prises démocratiquement sur ce thème [...]¹³⁴

La question qui surgit concerne donc la mesure dans laquelle la promesse d'objectivité pourra être tenue dans les nombreux cas où le projet de *handledning*, sans adhérer à une position tranchée, accompagne l'information sur un sujet par une illustration méticuleuse de « ce qu'en pense » un segment de l'opinion, en en révélant, du coup, la position dominante ou minoritaire. Dans l'horizon épistémologique de la USSU, la compénétration entre jugements de fait et de valeur est non seulement envisagée, mais revendiquée. Même le caractère contraignant des valeurs dites « suédoises » ne résulte que de l'étendue du consensus qu'elles réunissent; il est donc prévu qu'elles soient énoncées sur le ton du constat, sans la prétention

¹³³ *Undervisningen om preventivmedel måste visserligen till största delen ges som en omfattande faktainformation. Men det måste också klargöras att det finns befolkningsgrupper som principiellt tar avstånd från barnbe-gränsning [...] Normen att preventivmedel är otillåtliga omfattades 1967 av 4 % av befolkningen (5 % i den äldre, 1 % i den yngre generationen).*
Ibid., p. 526.

¹³⁴ *I fråga om inställningen till abort finns en djupgående skillnad mellan två olika synsätt eller värderingar [...] I denna mycket kontroversiella fråga kan och får skolan inte ta ställning. Samlevnadsundervisningen skall givetvis redogöra för gällande abortlagstiftning och klargöra vilken principiell uppfattning som i demokratisk ordning lagts till grund för denna [...]*
Ibid., p. 527.

d'inciter l'élève à changer sa vision du monde¹³⁵. Même dans les sujets controversés, les points de vue disponibles sur le marché des valeurs sociales se voient attribuer un statut différent en fonction de leur côte de popularité¹³⁶. Tant qu'il se tient à ces prémisses, un enseignement réduit à une information sur une *quantité* de consensus ne devrait pas être en mesure de différencier la communication des sujets controversés de celle qui touche aux valeurs « communes », également présentées comme l'apanage d'une partie de la population¹³⁷. L'ambiguïté est accentuée par l'insistance avec laquelle la USSU fait de l'objectivation (et de la mise à jour récurrente de son fondement normatif) l'instrument d'une posture édifiante d'un nouveau genre. L'enseignement sexuel apparaît dans le rapport comme un antidote à la *confusion* morale, capable d'entretenir une *communauté de valeurs* (*värdegemenskapen*) aussi compacte que par le passé¹³⁸, défiant toute forme de « relativisme résigné »¹³⁹.

Les exemples cités sont emblématiques de l'aporie relevée au début du raisonnement; ils nous permettent de l'appréhender plus clairement. Deux instances contradictoires soutiennent la réflexion autour de la dimension normative de l'initiation à la sphère de la sexualité : la réticence et la tension de l'école à *dire* le juste et le vrai, à partir de sa position d'autorité. Lorsque la USSU emprunte le langage de la responsabilité, c'est pour rappeler qu'il faut que les élèves *croient en quelque chose*, qui les mette à l'abri de la pression de leur environnement quotidien. Mais comment déterminer *ce en quoi* ils devraient croire ? Sur quels mécanismes de persuasion et d'identification s'appuiera l'action des enseignants ?

Essayons d'appliquer au raisonnement consacré au fondement normatif de l'enseignement sexuel la même rigueur analytique qui caractérise le rapport lui-même. Le défi qui est posé à la USSU consiste à expliciter les choix et les postures que la pédagogie pourra valoriser, alors

¹³⁵ Cf. *ibid.*, pp. 332-333, 430-431 et 514-515.

¹³⁶ En reprenant la distinction de J. Westerståhl (SOU 1971:91, *op. cit.*, annexe 6) l'enquête précise que la notion d'objectivité de l'enseignement présuppose que les notions enseignées soient « pertinentes » (*relevanta*). Examiner de façon détaillée des thèses ou des pratiques minoritaires satisferait certes à des critères formels d'exactitude, mais ne serait pas conforme à la notion d'objectivité qui s'applique à l'enseignement sexuel (SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 326).

¹³⁷ Contrairement à d'autres domaines de la reproduction des valeurs nationales, l'enseignement relatif à la sexualité, du fait de son caractère plus controversé, tend à multiplier la référence aux données statistiques qui le justifient : ce qui entretient à son tour la confusion entre énoncé et revendication de valeurs, entre conformité et liberté.

¹³⁸ Le sujet est abordé dans la section intitulée « Enseignement visant à influencer les élèves dans une certaine direction » (*Värderande undervisning som avser att påverka eleverna i en viss riktning*. SOU 1974:59, *op. cit.*, pp. 514-518)

¹³⁹ *Motverka en resignerad relativism. Ibid.*, p. 333.

que les seules références admises – les principes arrêtés par l'autorité politique – ne concernent aucunement la morale sexuelle. La section intitulée « L'enseignement relatif aux valeurs communes »¹⁴⁰ précise que les objectifs de la matière ont été extraits en généralisant au domaine de l'éthique sexuelle les indications du *läroplan*, sans faire appel à d'autres jugements de valeur. L'exercice, que le rapport reprend de manière didactique, se limite donc à mettre en relation une série de déclarations d'intention avec les idées et les comportements auxquels l'école va attacher un cachet de légitimité. Les commandements abstraits du *Lgr 69* et du *Lgy 70*, que le document met en exergue à travers quelques extraits, seront investis d'une valeur « opérationnelle », capable de les investir d'une signification tangible, pertinente pour la vie relationnelle des élèves¹⁴¹: « considération pour autrui » se déclinera, par exemple, dans l'obligation d'« éviter des grossesses non désirées » et dans un souci de « ne pas transmettre des maladies vénériennes à son partenaire »¹⁴². De cette manière, l'ambition de l'école de divulguer un abécédaire de normes pour l'existence quotidienne s'étend discrètement à une dimension jadis gouvernée par des réflexes acquis, ou par la soumission involontaire à la pression sociale. Une logique démonstrative rigoureuse préside à ce volet de l'enseignement sexuel. L'obligation – stipulée par le *Lgr 69* et le *Lgy 70* – d'éveiller chez le jeune un intérêt pour les questions philosophiques, est invoquée pour recommander que l'enseignement présente la sexualité dans sa nature de « valeur existentielle » (*livsvärde*), indissociable des autres formes de la vie spirituelle. La norme du respect de l'intégrité de la personne conduit à stipuler que la sexualité doit se décliner à l'intérieur d'une « relation personnelle profonde »¹⁴³; l'impératif de la *tolérance* impose à la fois un effort de compréhension à l'égard de l'éthique sexuelle des pays de l'Europe du Sud (dont nombre d'immigrés récents sont issus), mais aussi l'acceptation du droit des personnes handicapées à une vie sexuelle épanouie¹⁴⁴. Dans la plupart des cas, l'exercice de codification assuré par les enquêteurs se limite à faire ressortir le lien qui rapproche des valeurs universelles à une représentation normative de la vie sexuelle. Dans quelques cas, d'autres références de la doctrine éducative, telles que la raison et la conformité au sens commun, sont mobilisées pour

¹⁴⁰ *Undervisning om de grundläggande värderingarna. Ibid.*, pp. 328-332.

¹⁴¹ Si cette opération incombe formellement à l'enseignant, son résultat est préannoncé par les exemples extensifs qui composent l'exposé. Le critère de la généralisation à la sphère sexuelle des jugements de valeur fixés par le *läroplan* est ensuite intégré au projet de *handledning* et à ses recommandations méthodologiques (*ibid.*, pp. 513-518 sqq.)

¹⁴² *Hänsyn [...] att man inte ger upphov till en icke önskad graviditet och inte smittar någon med venerisk sjukdom. Ibid.*, p. 332.

¹⁴³ *En djupare personlig relation. Ibid.*, p. 329.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 331.

étayer une éthique sexuelle cohérente, adaptée à l'époque :

...l'école s'efforce de persuader les élèves qu'une attitude qui tend à isoler la sexualité d'une relation interpersonnelle *est éloignée de la réalité*¹⁴⁵.

Il faudra prendre en compte le fait que la grande majorité des adolescents s'attend à trouver quelqu'un avec qui former une famille [...] en même temps, la généralisation des relations pré-matrimoniales doit faire l'objet de discussions¹⁴⁶.

C'est donc au prix de quelques chicanes logiques, et avec le renfort des résultats des sondages d'opinion, que certains enjeux controversés, susceptibles d'entamer la légitimité du discours de l'école dans le domaine de l'éthique sexuelle, sont assignés au volet *non négociable* de l'enseignement. La pédagogie tendra à expliciter à l'élève les raisons supérieures qui les assimilent à des « valeurs communes », et qui justifient la nécessité, pour la société, de les propager.

Le caractère systématique et exhaustif du dévoilement des valeurs sexuelles a évidemment pour but d'attester que l'objectif d'un enseignement éthique consensuel, ajusté aux temps modernes, demeure réaliste et légitime. Le fait que les nouveaux impératifs soient présentés comme le résultat d'une simple opération logique offre à l'enseignant une stratégie d'argumentation, tout en dédramatisant l'éventuel antagonisme entre convictions personnelles et positions défendues par l'école, celle-ci apparaissant comme le prolongement d'une attitude humaniste vouée à l'inclusion. Le souci d'éviter toute référence à l'usage ou à des appréciations subjectives a pour conséquence, cependant, la généralisation d'une approche taxonomique, voire tautologique¹⁴⁷. Conséquence assumée par les auteurs, lorsqu'ils indiquent que la nouvelle éthique sexuelle correspond, en dernier ressort, aux principes que chaque membre rationnel de la communauté civile respecte *a priori*. Au nom de la proximité de sa

¹⁴⁵ ...att skolan söker övertyga eleverna om det verklighetsfrämmande i den åskådning som isolerar sexuallivet från den personliga relationen.

Ibid., p. 329.

¹⁴⁶ [...] de allra flesta ungdomar har en förväntan att finna någon de kan bilda familj tillsammans med [...] Å andra sidan är det nödvändigt att ta upp till behandling det allmänt förekommande föräktenskapliga samlivet.

Ibid., p. 330.

¹⁴⁷ Un commentaire consacré à l'historique de l'élaboration du rapport interprète bien cette banalisation. Les acteurs de l'enquête y affirment s'être limités à « traduire » (*översätta*) les valeurs fondamentales en recommandations valables pour la vie de tous les jours (*Kommenterat* – article rédactionnel – dans *Lärartidningen*, 42, 1974, p. 7). D'après la réflexion rétrospective du secrétaire de la USSU Boethius, une telle tâche se serait avérée « très facile », car les rapporteurs auraient réalisé avec surprise que « la plupart des normes de morale sexuelle étaient communes à la majorité des individus de notre pays, et peuvent donc être présentées dans un programme d'instruction sur la vie en commun sans porter atteinte aux convictions d'autrui » (*Vi fann att en hel rad sexualmoraliska normer är gemensamma för de flesta människor i vårt land och kan föras fram i skolans samlevnadsundervisning utan att man trampar på andras övertygelse*. C-G. Boëthius, *Normer och dialog* [Normes et dialogue], dans Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, *Normer och normlöshet*, Stockholm, Liber, 1980, p. 149).

parole avec un sentiment moral subjectif, non articulé, l'école affirme ne professer que ce qui est *déjà connu* :

...afin d'obtenir l'attention et la réponse d'une majorité d'élèves, il est nécessaire que les valeurs fondamentales et communes soient présentées de façon à être « reconnues »; en d'autres termes, il faut que les élèves comprennent que *c'est de leurs propres valeurs dont il s'agit*¹⁴⁸.

La structure du nouveau *handledning*, adopté en 1977, montre que l'approche de la USSU a donné lieu à un véritable outil générateur de normes éducatives. Lorsqu'il passe en revue les comportements que l'école devrait encourager, le document fait appel au même schéma déductif que l'enquête avait appliqué. Ce texte normatif se protège, lui aussi, en invoquant la dérivation de ses préceptes par rapport aux impératifs du *läroplan*. Regroupées en onze catégories, les valeurs « fondamentales et communes » relatives à la sphère de la sexualité font l'objet d'une démarche de concrétisation didactique. Le droit à l'intégrité de la personne impliquera, par exemple, que l'enseignement refuse « la vision de l'être humain qui ressort, normalement, de la pornographie »¹⁴⁹; le principe de l'égalité des droits exigera que l'école s'oppose à la « double morale traditionnelle » pour les hommes et les femmes dans le domaine sexuel et qu'elle prenne parti (conformément aux engagements du dernier *läroplan*) « contre les rôles sexuels traditionnels »¹⁵⁰.

Dans le reste du document, différents critères sont mobilisés afin de parvenir à une éthique cohérente, ce qui confirme la complexité de l'articulation entre jugements de fait et de valeur que l'on avait constatée dans l'enquête USSU. Certaines normes (comme celle qui prescrit la fidélité entre partenaires) semblent n'être légitimées que par le degré de consensus qu'elles recueillent auprès de la population suédoise, tandis que d'autres sont proclamées en faisant abstraction du consensus qu'elles réunissent. Il s'agit de thèmes, comme le rejet des « rôles sexuels » ou la « tolérance », qui doivent caractériser la parole de l'école, sans exception. Néanmoins, leur portée demeure sujette à des contraintes que le raisonnement finit par révéler : la notion de valeurs *intangibles*, par exemple, ne peut s'accommoder du relativisme inhérent à l'impératif de la tolérance, ou du respect de la conscience individuelle. Une forme de hiérarchie s'avère finalement présider aux prises de position de l'école. Le degré de conformité à des normes codifiées, placées à un niveau de légitimité supérieur, en constitue le

¹⁴⁸ ...*gehör och gensvar kan påräknas från de flesta elever, om de grundläggande och gemensamma värderingarna förs fram på ett sådant sätt att de blir « igenkända », dvs. att eleverna upplever att det egentligen är deras egna värderingar det är tal om.*
Sou 1974:59, *op. cit.*, p. 514.

¹⁴⁹ ...*ett avvisande av den människosyn som i regel kommer till synes i pornografen.* *Ibid.*, p. 19.

¹⁵⁰ ...*den traditionella dubbelmoralen [...] att motverka de traditionella könsrollerna.* *Ibid.*

critère.

Tolérance signifie une volonté de respecter le droit de tout être humain de soutenir et de défendre *des doctrines sérieuses*, dans le domaine de la religion, de l'éthique ou de la politique, même lorsque personnellement on est profondément opposé à ces mêmes doctrines. *La tolérance, cependant, ne concerne pas les attitudes et les comportements contraires aux valeurs que le läroplan définit comme étant fondamentales et communes*¹⁵¹.

Après avoir pris conscience de ces références itératives, presque angoissées, à la permanence d'un *principe d'ordre* dans le cadre de la nouvelle éthique anti-autoritaire, la question qui reste à expliciter est en quoi une doctrine qui absorbe autant d'énergies intellectuelles, entre 1964 et 1977, marque une véritable nouveauté dans l'évolution du discours moral du système suédois d'enseignement.

L'aspect le plus saisissant de l'analyse approfondie que l'*utredning*, en dévoilant son cheminement logique dans tous ses méandres, consacre au volet catégorique de la pédagogie des valeurs, est sans doute sa capacité à soustraire quelques fragments de l'éthique sexuelle conventionnelle et de son esprit de sérieux – valeur spirituelle de la sexualité, impératif de la fidélité conjugale... – au régime relativiste prédominant, en les réinstituant en tant qu'enjeux d'une approche normative. Au bout du parcours, l'impact iconoclaste d'une pédagogie neutre, imperméable aux tabous, apparaît assez modéré par rapport aux craintes de ses opposants; la machine à objectiver mise en place sous la pression de la critique de l'*endoctrinement* a abouti, au contraire, à multiplier les sujets sur lesquels l'école va émettre un jugement de valeur par rapport au passé¹⁵². En même temps, et c'est un changement de taille, ces valeurs catégoriques ne subsistent qu'à la condition d'avoir été rigoureusement ancrées dans le socle normatif fixé dans les programmes : ils en sont la simple *traduction*. En se posant en intermédiaire entre différentes représentations de l'intérêt général et la nécessité des élèves de recevoir des instruments pour porter des jugements « sérieux », l'école vient ainsi de consacrer les attitudes légitimes par rapport à des absolus qu'elle refuse de reconnaître comme tels.

Il est important de considérer que, dans l'effort de codifier des principes du bien et du mal¹⁵³,

¹⁵¹ *Tolerans betyder en beredskap att respektera en annan människas rätt att hysa och tala för en allvarlig religiös eller etisk eller politisk övertygelse, även om man själv helhjärtat bekämpar denna övertygelse. Toleransen gäller inte värderingar och beteenden som strider mot de värderingar som läroplaner kallar grundläggande och gemensamma.*
Ibid.

¹⁵² Dans la proposition de *handledning*, le domaine à aborder « sans prendre parti » se réduit à une liste de cinq sujets, résumés en une dizaine de lignes (*ibid.*, pp. 527-528).

¹⁵³ La connaissance de son corps est *bien*, la pornographie est *mal*, le plaisir physique est *bien*, la subordination de la femme dans le couple est *mal*...

la soumission à un principe impératif du *bien* ne représente jamais un enjeu : les textes insistent toujours sur la nature *explicative*, non autoritaire de la pédagogie. Dans la mesure où la démarche de « traduction » que je viens d'évoquer accouche de recommandations pratiques, celles-ci ne seront jamais imposées à l'élève comme un impératif catégorique : il ne s'agit pas de le culpabiliser, mais de le *sensibiliser* au fait que la dimension de la sexualité obéit à d'autres hiérarchies que celles que commande la tradition. La sphère intime n'échappe plus, désormais, à la hiérarchie de valeurs générale recommandée par le *läroplan*.

Parmi la masse des opinions et des sensibilités en matière de relations intimes, soumises au test de leur popularité, une pratique se trouve assignée à une dimension relative et subordonnée, dès lors qu'elle ne peut être ramenée aux vérités centrales que le *läroplan* a consacrées¹⁵⁴. Or, puisque ces vérités instituées mettent au premier rang la relativité des normes et le devoir de tolérance, toute revendication fondamentale (de la part de la famille, ou d'un groupe ethnique) d'un idéal lié au comportement sexuel apparaît comme un geste non seulement irrationnel, mais abusif.

L'enseignement sera organisé de façon à encourager l'élève à adhérer à un point de vue bien arrêté [...], mais aussi à considérer de manière positive que d'autres opinions peuvent subsister aux mêmes conditions¹⁵⁵.

Le respect dû aux valeurs propres aux immigrés implique que l'on examine également les aspects par lesquels celles-ci sont inconciliables avec les valeurs fondamentales de la société suédoise¹⁵⁶.

La valeur intrinsèque d'aucune règle de comportement ne sera donc certifiée, à la seule exception des principes formels qui assurent à l'enseignement sexuel sa légitimité (responsabilité sociale, devoir de transparence, droit d'information...) et du droit de l'institution à les décliner correctement. La démarche parviendra donc à consacrer, dans le même mouvement, le caractère « suédois » de ces modes de conduite et la nature légaliste et

¹⁵⁴ On relèvera que le verbe « traduire » (*översätta*), utilisé pour se référer à la relation entre certaines valeurs sexuelles et un socle de légitimité plus solide, renvoie à la notion du simple transfert d'un contenu d'un contexte à un autre : or, les exemples examinés renvoient plutôt à la mobilisation dans la sphère des mœurs d'une sorte de vertu magique, la marque d'une consécration venue d'en haut. Réduites à un statut purement verbal, les notions centrales (tolérance, égalité, respect...), ne demandent pas à être analysées, mais sont le gage d'une distinction : l'opposition entre l'espace de la conformité à un paradigme commun et l'espace des préférences individuelles, qui ne concerneraient que la sphère privée.

¹⁵⁵ *Studiet av de olika övertygelserna bör bedrivas på ett sådant sätt att eleven uppmuntras att själv tillägna sig en bestämd övertygelse [...] men också så att eleven upplever det som ett värde att andra övertygelser tillåts existera på samma villkor.*
Sou 1974:59, *op. cit.*, p. 334.

¹⁵⁶ *Hänsynen till invandrarnas egna värderingar innebär att man också redogör för de punkter där dessa är oförenliga med de i det svenska samhället grundläggande värderingarna.*
Ibid., p. 436.

rationnelle des valeurs dignes d’êtres défendues¹⁵⁷.

L’exemple le plus fréquemment avancé de ces partis pris régulateurs est la sensibilisation des élèves au principe de l’égalité homme-femme dans toutes les sphères de l’existence, préconisé par le nouveau *läroplan*. Dans ce cas de figure, largement évoqué dans la section consacrée au rapport entre l’enseignement sexuel et l’immigration, le conflit entre directivisme et liberté de conscience n’est pas abordé comme un dilemme indépassable, qui parcourt tous les enjeux du discours éthique, mais comme une alternative binaire et circonscrite, actualisée par la confrontation avec une collectivité assignée à une vision du monde hétérodoxe. La liberté de conscience s’arrête à la frontière du domaine des *valeurs suédoises* : dans tous les cas dans lesquels un corps étranger à la communauté nationale de valeurs¹⁵⁸ se montre peu réceptif à un élan collectif de transformation, l’hommage à la règle de la majorité et à la liberté de choix sera donc suspendu :

Il ne serait pas raisonnable d’exiger que l’école *suédoise*, sous la pression de l’immigration de l’Europe du Sud, renonce à son action en faveur d’une évolution de la société *suédoise* vers une plus grande égalité entre hommes et femmes¹⁵⁹.

La définition des limites du pluralisme se confond, par ce raisonnement, avec une hiérarchisation implicite (opposant l’obscurantisme au progrès), qui appelle une action corrective : d’autant plus que le point de vue que le rapport prête aux « immigrés » attente non seulement au principe de l’égalité des sexes, mais au droit à l’autodétermination et, en dernier lieu, au bien-fondé de l’enseignement de la matière. Ces différents champs de conflit, qui avaient été à l’origine de la demande d’une approche impartiale de la matière, sont finalement reformulés comme autant d’alternatives absolues entre une position *suédoise* légitime et une résistance culturelle, exigeant une contre-information.

L’objectif n’est plus seulement d’encadrer la parole de l’école et d’éviter les dérapages ou les abus d’autorité, mais d’inciter l’élève à assigner aux valeurs de la cité une pertinence *subjective*. C’est pourquoi toute proclamation *ex cathedra* des normes fondamentales est découragée au profit d’une réflexion en commun autour des « valeurs suédoises ». Leur pédagogie ne fait pas exception à l’injonction individualiste, la médiation par la conscience en tant que gage d’une acculturation authentique :

[...] la tâche consiste à expliquer et à défendre les valeurs relatives aux rôles sexuels auxquelles l’école suédoise adhère, mais, en même temps, à montrer que l’attitude que l’on

¹⁵⁷ L’évolution rhétorique des manuels apporte d’abondantes attestations de cette tendance.

¹⁵⁸ Le lecteur relèvera, dans l’extrait cité plus bas, la référence appuyée à l’adjectif *suédois*.

¹⁵⁹ *Det kan inte rimligen begäras att den svenska skolan på grund av invandringen söderifrån skulle upphöra att arbeta för det svenska samhällets utveckling mot större jämlikhet mellan könen.*
SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 430.

choisit dans ce domaine est, en définitive, une responsabilité personnelle¹⁶⁰.

Dans la même optique, la section consacrée à l'« enseignement relatif aux valeurs controversées »¹⁶¹ épouse la condition de l'adolescent d'aujourd'hui, désemparé devant la confusion des normes et partagé entre la quête de certitudes et l'absence objective de sources d'autorité qualifiées. Dans la libre économie des convictions philosophiques ou religieuses, il s'agit d'inciter l'élève à adhérer à *une* position et à la défendre, tout en s'abstenant de revendiquer pour *sa* vérité une suprématie quelconque. Déjà touchée dans les sections précédentes en tant que critère du choix pédagogique, la distinction primaire entre « faits » et « valeurs » et la distinction secondaire entre valeurs consensuelles et valeurs controversées apparaissent dans ce contexte en tant qu'objets pédagogiques : une méta-éthique de l'ère démocratique, que l'enseignant doit assimiler et reproduire.

Le dernier passage rejoint la question centrale, par laquelle je vais clôturer l'analyse de la réforme de l'enseignement sexuel et de son impact sur la relation de l'institution aux normes sociales et à leur légitimité. L'affirmation, réitérée tout au long du rapport, selon laquelle les absolus dont l'école se réclame ne sont que la généralisation de valeurs communes à *chaque citoyen* – contrairement aux autres jugements relatifs à la sexualité, du ressort des préférences individuelles – n'a pas un sens immédiatement accessible, et demande à être déconstruite. La banalisation apparente de la valeur édifiante du message m'a incité à m'interroger sur la motivation de l'engagement que les acteurs éducatifs – comme on l'extrait du ton général du rapport, et de la rupture qu'il entend marquer – devraient investir dans l'évolution de leur mission vers la sphère des convictions profondes et des croyances. Si, d'après la posture à laquelle la USSU semble être attachée, le discours sur les valeurs se réduit à un non-enjeu, à une juxtaposition de syllogismes, pourquoi devrait-il justifier un tel effort collectif de prise de conscience, mobilisant les éducateurs de la crèche au baccalauréat, les invitant à revoir leurs méthodes et leur relation à leurs propres tabous ?

La réponse que l'on extrait du rapport de 1974 est commune aux étapes précédentes de l'évolution vers une *medborgarskolan*, une école « pour la vie » : loin d'entamer la nécessité d'orientation du corps social en matière d'éthique, la caution de la libération des mœurs et des attitudes la rendrait encore plus cruciale. Un tel argument parcourt déjà la discussion réservée

¹⁶⁰ *Uppgiften blir då att klarlägga och hålla fast vid den svenska skolans könrollsvärderingar men samtidigt inta den attityden att det till sist blir vars och ens ansvar vilken inställning han tillägnar sig.*
SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 430.

¹⁶¹ *Undervisning om de kontroversiella värderingarna. Ibid.*, p. 332.

au statut des sondages en matière de sexualité des années 1967-69 : même dans le cadre d'un enseignement non directif, se pencher sur les valeurs sociales et sur leurs justifications est la condition permettant aux élèves d'appréhender la société dans laquelle ils évoluent. De manière plus silencieuse, l'exercice collectif de tri entre domaines relevant de principes « fondamentaux » ou « controversés » présente un autre avantage, que j'ai déjà signalé : celui de rendre reconnaissables les conduites qui bénéficient de l'aval des valeurs supérieures de l'école, en confirmant la validité universelle de ces dernières. Être porteur d'une attitude « suédoise » n'est pas suffisant : encore faut-il en être conscient!

Le second argument que l'enquête avance – dans la section relative aux valeurs « controversées » – tend vers la même issue : le souci constant de déplacer le centre de gravité de la matière de la physiologie vers la psychologie et les sujets « sensibles »¹⁶², s'explique par la nécessité des élèves de tester *leurs propres* idées et d'en cerner les conséquences, avant d'accéder à une identité d'adulte. La société émancipée d'elle-même - telle est l'analyse sous-jacente à la démarche - demande à être sauvée du risque de l'indifférence. Renoncer à juger, même au cours de l'adolescence, n'est jamais une option : adhérer à une position tranchée dans le domaine de la sexualité s'apparente à un devoir social. Dès lors, l'évocation pédagogique du pluralisme des conceptions du monde apparaît essentielle dans une double perspective : d'une part, en tant que fondement d'un principe d'autonomie, opposé au dogmatisme des Églises et des autres courants d'opinion intransigeants¹⁶³, et d'autre part, comme un état de la conscience contemporaine, qui appelle un effort correctif, bénéfique pour l'individu¹⁶⁴.

La manière dont le rapport invoque, au nom d'une société constituée d'individus autonomes et « engagés », une autocritique permanente de ses propres croyances, pose indirectement la question de la mesure dont une approche thérapeutique et non impliquée des valeurs sociales, dans un contexte éducatif-prescriptif, est effectivement praticable. Le but apparent de la description des différentes options morales est celui de préparer le jeune à adhérer à une

¹⁶² L'enquête rappelle à plusieurs reprises que les enjeux religieux, politiques et philosophiques liés à la sexualité *doivent* être compris dans l'enseignement, même dans le cadre d'une approche strictement impartiale (*ibid.*, pp. 324-325).

¹⁶³ Tenants de l'anarchie sexuelle ou du « commercialisme », citoyens immigrés ou descendants d'immigrés, etc.

¹⁶⁴ « ...la manière dont l'école peut contribuer à lutter contre l'émergence d'un relativisme résigné devant la pluralité des valeurs et des modèles de comportement, consiste à rendre les élèves plus conscients *de leurs propres valeurs fondamentales* et des conséquences qu'elles entraînent » (*Vad skolan verkligen kan göra för att motverka en resignerad relativism inför mångfalden av värderingar och beteendemönster är att söka göra eleverna mer medvetna om sina egna grundläggande värderingar och vilka konsekvenser dessa för med sig.* Sou 1974:59, *op. cit.*, p. 333).

position quelconque, tout en évitant à l'éducateur d'aborder l'objet de la croyance, de descendre dans l'arène des mythologies en concurrence. Une telle lecture statistique des visions du monde ou des sensibilités, fait miroiter la possibilité de « restituer » leur contenu à l'intérieur même d'une opération de mise à distance¹⁶⁵. Or, cette dernière trouve sa raison première dans un dessein pratique de l'institution : affirmer un dispositif de réconciliation entre « valeurs » antagonistes, éveiller d'un seul coup l'identification avec une croyance et la perception des limites sociales de sa validité¹⁶⁶.

On pourra alors se demander si, une fois glissée dans une telle perspective opérationnelle, l'attention accordée à la multiplicité statistique des valeurs et le rappel incessant de l'absence de fondement des jugements de sens commun ne prennent pas un sens différent par rapport à ce qu'ils prétendent incarner, à savoir le gage d'un choix libre et démocratique; si ces messages ne renvoient pas plutôt à l'affirmation d'un nouveau régime de légitimité. Au lieu de se demander « de quel côté » l'école se range, face à l'évolution de la *doxa* sexuelle, un angle d'approche pertinent consiste à mesurer l'impact émotionnel assuré par la représentation d'une cacophonie morale, sur fond de l'opposition fondamentale *valeurs partagées/valeurs controversées*, dans un domaine où les convictions personnelles recherchent spontanément la caution de l'opinion dominante, ou le confort de la reconnaissance dans le jugement des individus aux idées les plus affines. Le souci de légitimité – l'urgence de séparer les « faits » des « valeurs » – coexiste dans l'enquête avec une intention évidente de porter les arguments « controversés » au cœur de la didactique, dans le but de susciter une *discussion* autour de ces sujets. La focalisation thématique recommandée obéit à une logique assez transparente : le constat de l'*inconséquence* des croyances n'est pas le simple effet de la plus grande attention prêtée à la vie privée, mais une représentation que l'on entretient sciemment. Sur les jeunes qui entrent à l'école se placarde, d'emblée, le label du désordre normatif : la rhétorique de l'approche raisonnable des sujets « controversés » va alimenter cette condition, en en théorisant la nécessité conceptuelle. Le passage ultérieur, la *rencontre* avec la résolution du conflit, médiatisée par l'institution,

¹⁶⁵ Une éventualité explicitement rejetée par Ł. Kolakowski. Lorsqu'on cherche à « parler » des valeurs, on se réfère implicitement à leur pure fonction sociologique, ce qui n'est pas compatible avec l'intention d'en *restituer* la nature. Le discours du critique social est celui de la distinction, alors que le mythe renvoie à une totalité, où l'évaluation et la cognition se donnent simultanément, et le sujet et l'objet ne sont pas perçus comme deux entités distinctes (cf. *supra*, notes 14 et 30, ainsi que E. Cassirer, *Le mythe de l'État*, Paris, Gallimard, 1993 et Ł. Kolakowski, *The Presence of Myth*, op. cit., pp. 56-59).

¹⁶⁶ « L'idéal posé par le *läroplan* [...] consiste en la capacité d'allier l'engagement pour une conviction à la tolérance envers les autres convictions » (*Det ideal läroplanen däremot ställer upp [...] är att kunna förena engagemang för en övertygelse med tolerans mot andra*. Sou 1974:59, op. cit., pp. 333-334).

permettra l'éclosion d'une nouvelle grammaire du « devoir », *plus* prévisible et rassurante : tout en reconnaissant à l'individu son espace d'autonomie (normes controversées), elle lui restituera dans des termes rationnels ses obligations envers la collectivité (normes communes). Comme le rapport le précise, si les valeurs « fondamentales » n'étaient pas protégées par la sanction de l'école, elles risqueraient de se disperser : les valeurs « fondamentales » deviendraient alors « controversées »¹⁶⁷.

La section du rapport de la USSU consacrée à la position actuelle des Églises par rapport à différentes alternatives dans l'approche de la sexualité est un test emblématique dans ce sens. La volonté d'accueillir dans l'enseignement toutes les visions philosophiques qui s'affrontent sur ce terrain *controversé* est la raison apparente de cet examen détaillé. Les critiques soulevées par des représentants des cultes à l'égard de la nouvelle approche de la discipline n'ont pas lieu d'être, car leurs positions sont accueillies de manière fidèle et objective dans la présentation de la matière. En même temps, l'exhaustivité affichée lors de la restitution de ces points de vue est aussi une manière indirecte d'amplifier à la fois leur caractère peu réaliste et conservateur :

Lorsque la conférence épiscopale de Suède déclare que, d'après la vision de la Bible, la vie sexuelle n'a sa place qu'à l'intérieur du mariage, elle ne fait que reprendre la prédication, passée et présente, de toutes les Églises chrétiennes [...] Le fait que cette norme, en grande mesure, n'a jamais été respectée [...] n'a pas été tenu pour une raison suffisante pour la modifier¹⁶⁸.

L'objectivité et la référence au réel servent alors à suggérer que des dogmes que l'école respecte, sur le plan théorique, au nom de la liberté de conscience, trouvent un double démenti dans le comportement pratique des fidèles et dans la conviction intime d'un grand nombre d'entre eux.

Après la Seconde Guerre mondiale, une position qui consiste non seulement à tolérer, mais à considérer la vie sexuelle avant le mariage de manière positive a gagné du terrain chez beaucoup de chrétiens pratiquants, actifs dans l'Église de Suède ou dans les autres Églises dissidentes (*frikyrkor*)¹⁶⁹.

Il faudra mettre en évidence que certains groupes de population s'opposent au contrôle des

¹⁶⁷ *Samlevnadsundervisningen, op. cit.*, p. 14.

¹⁶⁸ *Då det svenska biskopsmötet framhåller att enligt biblisk äktenskapssyn det sexuella samlivet hör hemma endast inom äktenskapen, står detta i överensstämmelse med vad alla kristna kyrkor alltid lärt och alltjämt lär. Att denna norm i stor utsträckning inte har efterlevts [...] är enligt kyrklig uppfattning ingen anledning att ändra normen.*

SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 704.

¹⁶⁹ *Attityden att inte blott tolerera utan positivt acceptera föräktenskapligt samliv har efter andra världskriget vunnit insteg även bland många bekännande kristna och kyrkligt och frikyrkligt aktiva.*
Ibid.

naissances [...] Cependant, la majorité des personnes actives dans les Églises acceptent des formes de *family planning* à travers la contraception¹⁷⁰.

L'exposé détaillé de la doctrine sexuelle de l'Église aboutit finalement à l'illustration du caractère universel d'un processus de libération, dans lequel la doctrine sexuelle de l'école peut finalement trouver sa place :

De nos jours, une majorité de personnes considère la morale sexuelle traditionnelle de l'Église, sur ce sujet, comme une stigmatisation morale illégitime, et la rejette avec indignation¹⁷¹.

L'insistance par laquelle les incohérences des doctrines sexuelles d'inspirations religieuse ou philosophique sont relevées et confirmées sur la base d'arguments objectifs¹⁷² contraste avec les passages qui articulent le point de vue *de l'école* sur la même question; point de vue qui se confond avec celui du plus grand nombre et de la jeunesse d'aujourd'hui, et qui ne laisse guère de place à la contradiction. La même image assurée caractérise la description des principes fondamentaux – qui échappent au contraste entre théorie et réalité que nous venons de rencontrer. En ce qui concerne l'éducation à la subversion des rôles sexuels traditionnels, les élèves ne seront pas exhortés à examiner leurs valeurs avec sincérité, mais à les remettre en discussion sous le regard attentif des éducateurs. Dans ce domaine, l'usage et le sens commun ne constituent pas une référence, mais une cible polémique et une source d'exemples négatifs. L'enseignant se voit suggérer les mots appropriés à utiliser avec les élèves, pour mieux les faire ressortir :

- Normalement, sur la piste de danse, ce sont les garçons qui invitent. Faut-il que ce soit comme ça ?
- D'habitude, les garçons téléphonent aux filles mais pas l'inverse. Faut-il que ce soit comme ça ? [...] ¹⁷³

La même tendance à neutraliser, par des instruments rhétoriques, l'effet relativiste du devoir d'objectivité, caractérise les cas dans lesquels l'examen détaillé des visions du monde qui s'affrontent autour d'un thème (la licéité des pratiques anticonceptionnelles, de l'avortement)

¹⁷⁰ *Men det måste också klargöras att det finns befolkningsgrupper som principiellt tar avstånd från barnbegränsning [...] Majoriteten av de aktiva medlemmarna i kyrkorna accepterar emellertid familjeplanering genom preventivmedel.*

Ibid., p. 526.

¹⁷¹ *I dag upplever de flesta den traditionella kyrkliga sexualmoralen på denna punkt som ett oberättigat moraliskt klander, vilket man med indignation tillbakavisar.*

Ibid., p. 704.

¹⁷² *Cf. ibid.*, p. 705. La position la plus permissive est également réfutée par le renvoi à une situation *de fait*.

¹⁷³ *I regel är det pojkar som bjuder upp vid en danstillställning. Måste det vara så? I regel ringer pojkar till flickor men inte flickor till pojkar. Måste det vara så?*

Ibid., p. 577.

finit par s'annuler dans quelques postulats minimaux et consensuels. Lorsque le texte évoque les différentes avis existant au sein du « peuple suédois » (*det svenska folket*) en ce qui concerne le bien-fondé de rapports sexuels impersonnels, la tendance vers l'identification d'une position fédératrice est évidente :

...il apparaît évident que *presque tous* sont à la recherche d'un sentiment de communion [avec le partenaire, *N.d.A.*], et se plaignent s'ils doivent se contenter de quelque chose de moins¹⁷⁴.

Ce petit dénominateur commun (signifié par l'évocation d'un décalage quantitatif : « presque tous », « la majorité des... » etc.) anime aussi l'examen des positions respectives des laïques et des religieux, des anciens et des jeunes, des Suédois et des étrangers...¹⁷⁵ La mobilisation systématique, dans l'approche de tout sujet, de la distribution *objective* – et naturellement aléatoire – des opinions peut finalement être envisagée non comme une démarche d'information portant sur le contenu d'idées équivalentes, mais comme la représentation d'un *état* comparé à un autre. Un discours allusif axé sur l'opposition « penser avec »/« penser contre ». Savoir qu'au-delà des conflits, une majorité d'avis converge autour d'une position, dégage spontanément un effet fédérateur et apaisant. Dans un cadre démocratique, la vérité qui est ainsi posée aura une plus grande force d'attraction que l'affirmation d'un jugement péremptoire. Comme les auteurs eux-mêmes semblent l'avouer dans un moment d'inattention, attribuer une valeur à une majorité est la manière plus efficace d'affirmer une norme de conduite¹⁷⁶.

À l'issue de cet examen, une cohérence implicite se détache entre les nombreux postulats méthodologiques qui rythment le rapport : devoir d'objectivité et de pluralisme, devoir d'exhaustivité, recentrage autour de la sphère psychoaffective, sacralisation de la conscience individuelle... Alors qu'elles semblent osciller entre la volonté de représenter l'école comme une source de normes et comme un dispensateur d'instruments critiques, ces exhortations

¹⁷⁴ *Uppenbarligen är det så att nästan alla söker efter en sådan gemenskap ock beklagar om de måste nöja sig med något mindre. Ibid., p. 517.*

¹⁷⁵ « ...manifestement personne, dans la jeune génération des croyants, n'accepte une liberté sexuelle absolue » (*Påfallande är att inga i den yngre generationen inom kyrkorna accepterar « fri sex ».* *Ibid.*, p. 705).

¹⁷⁶ « L'école, en tant qu'institution, est un *vecteur de normes* peu efficace, et elle a peu à gagner si elle se limite à énoncer des principes [...] Vraisemblablement, il est plus utile de dire “voilà la position qu'une majorité de personnes dans notre société estime être la plus juste – même si, comme vous le savez, d'autres ne la suivent pas” [...] Une conversation de ce type est une meilleure façon d'affirmer de telles valeurs fondamentales » (*...att skolan som institution är en svag “normsändare” och att därför inte mycket är vunnet bara genom att proklamera principer [...] Det är sannolikt bättre att säga att det här tycker de flesta människor i vårt samhälle innerst inne är det rätta och riktiga, även om – som ni vet – andra bryter mot det [...] I ett sådant fritt samtal levandegörs bättre dessa grundläggande värderingar.* *Ibid.*, pp. 553-554).

répétées convergent vers la représentation d'une relation entre individu et espace institutionnel fondée sur l'aveu et sur la complicité.

Le thème de la capacité de la parole de l'école à enclencher un processus d'identification surgit souvent dans la réflexion qui accompagne la présentation du projet de *handledning*. Lorsque différentes interprétations de la position normative légitime sont en jeu, la nécessité de protéger une image accueillante et *fiable* de l'institution offre une issue toute faite. Les longues analyses consacrées au dilemme qui semble inquiéter le plus les enquêteurs (à savoir, le choix d'une attitude plus ou moins permissive en ce qui concerne la pratique sexuelle dans la prime adolescence) sont instructives. Après avoir pris acte de la tendance des jeunes à anticiper leur âge de début sexuel, l'enquête remarque que cette évolution culturelle est désapprouvée par la majorité des parents; de surcroît, d'après des études psychologiques largement reprises dans l'exposé, elle semble impliquer des risques pour le développement individuel et social des individus¹⁷⁷. La recommandation qui s'ensuit n'en est que plus surprenante : d'après la USSU, l'école doit s'abstenir d'amplifier ces mises en garde vis-à-vis d'une rencontre précoce avec la sexualité, car elles pourraient nuire à l'objectif central de son action : la mise en place d'un dialogue *efficace*. C'est la raison qui amène à récuser sans hésitation toute demande de censure d'une représentation complète du rapport sexuel, dès la première enfance. L'adhésion affichée aux curiosités et aux aspirations de ses destinataires est une précondition de toute pédagogie :

...si l'école [...] affirme qu'une telle conduite est moralement répréhensible en toute circonstance [...] les jeunes ressentent qu'une profonde injustice leur est infligée, sur une question qui pour eux a une importance fondamentale¹⁷⁸.

Ce court extrait contient deux éléments qui résument, en soi, le système de légitimation morale dont le programme d'enseignement se réclame. Premièrement, la notion selon laquelle la quête d'une source empirique des valeurs par l'école s'explique par le maintien d'un rapport privilégié entre la communauté sociale et l'élève; deuxièmement, que la proximité de la conduite des *jeunes*, pris en tant qu'entité statistique, constitue un critère de pertinence plus légitime que l'orientation dominante de l'opinion¹⁷⁹. La nouveauté incarnée par le principe

¹⁷⁷ Cf. *ibid.*, pp. 49-73 et 298-299 sqq.

¹⁷⁸ *Om skolan [...] förklarar att beteendet under alla förhållanden är moraliskt förkastligt [...] upplever ungdomarna att man gör dem djupt orätt i en livsfråga som är väsentlig för dem. Ibid.*, p. 20.

¹⁷⁹ La préoccupation de fond – garantir la légitimité d'une démarche normative – est ainsi satisfaite au prix de sa déconnexion de tout contenu explicite : les sujets dont on s'efforce de tester la popularité auprès de la population ne sont pas importants en soi, mais par rapport à une obligation d'ordre relationnel : la sauvegarde du sentiment de « confiance » (*förtroende*) de l'élève vis-à-vis de l'institution. Cf. *ibid.*, p. 330.

d'*objectivité* dans l'enseignement – à savoir, la négociation de la définition des normes avec le corps social, l'application à la sphère de la croyance du principe de non-discrimination – vise finalement une mission qui dépasse l'effort pour rendre la société transparente à elle-même. Elle engage le statut normatif de l'école, en s'efforçant de maximiser sa force de pénétration et d'affirmer son exercice bienveillant du monopole de la vérité :

L'enseignement devrait débiter *dès la première année de la grundskola* car les enfants pourraient recevoir de leurs nouveaux camarades des informations erronées, qui demandent à être corrigées. Certaines de ces informations peuvent [...] être une cause d'insécurité, voire d'angoisse¹⁸⁰.

2.2 Le *handledning* : un catéchisme et un outil de libération

Si la divarication du message scolaire entre un volet factuel, préparant l'individu au choix entre valeurs équivalentes, et une démarche de persuasion limitée à un socle consensuel, représente une tendance générale, consacré par le *Lgr 69*, l'enquête USSU est la première initiative à avoir extrait de ce modèle des recommandations concrètes et opérationnelles pour les enseignants. Avec l'entrée en vigueur du *handledning*, en 1977, le double rapport aux « valeurs » acquiert ainsi un statut formel dans le système d'éducation suédois.

En reprenant fidèlement les recommandations de la USSU, le document s'ouvre par une déclaration d'objectifs, qui y figurent comme l'*application (tillämpning)* des « finalités et orientations » du *läroplan* au domaine de l'éducation sexuelle. L'exposé des finalités occupe dix-neuf pages du document, dont une large place revient à la distinction entre valeurs « consensuelles » et « controversées ». Dans cette section, une correction significative, sous la forme d'une particule de subordination, a été ajoutée par rapport au document de 1974. Les élèves, souligne-t-on...

...doivent acquérir une connaissance des idéologies et des valeurs dans le domaine des relations sexuelles et de la vie de couple, *afin qu'ils soient en mesure* d'accepter les valeurs fondamentales (communes) qui, selon le *läroplan*, doivent être soulignées et promues et qu'ils puissent prendre position sur les valeurs concurrentes, qui selon le *läroplan* doivent être traitées de manière objective et exhaustive (*sakligt och allsidigt*)¹⁸¹.

L'introjection des valeurs « communes » apparaît donc comme la finalité directe du travail pédagogique. L'accès à une double identité morale – individualiste et permissive par rapport

¹⁸⁰ *Undervisningen bör börja i årskurs 1 eftersom barnen av de nya skolkamraterna kan få felaktiga information som behöver rättas till. En del av dessa kan [...] skapa otrygghet eller t.o.m. ångest. Ibid., p. 533.*

¹⁸¹ *...skaffa sig kunskaper om livsåskådningar och om värderingar inom sexual- och samlevnadsområdet för att kunna acceptera grundläggande (gemensamma) värderingar; som enligt läroplanen skall framhållas och främjas, och för att kunna ta ställning till skiljaktiga värderingar; som enligt läroplanen skall behandlas sakligt och allsidigt [...]*
Samlevnadsundervisningen, op. cit. p. 8.

aux formes traditionnelles de discipline sexuelle, mais empreinte d'un esprit de conformité quant aux principes cautionnés par l'école – ressort comme une référence pour le travail des éducateurs. La meilleure traduction de cette approche est la feuille de route¹⁸² pour une action de conditionnement des opinions, annexée au *handledning*. Les capacités et les qualités sociales que les élèves doivent s'approprier sont résumées dans ce document sous forme d'une grille. À chaque objectif à atteindre est attachée une procédure de vérification *ad hoc*, ce qui suppose une obligation de réussite pour chaque éducateur¹⁸³. Les finalités de la discipline se traduisent ainsi en résultats mesurables, regroupés par éléments complémentaires. Ces étapes vont de l'imprégnation de postulats (l'élève devra « avoir accepté l'égalité des sexes », « ..avoir admis que toute vie de couple repose sur la considération et sur la responsabilité ») à la lecture « objective » d'autres postulats (« ...pouvoir fournir des exemples de ce qu'une vie de famille peut apporter à un individu »), à des expériences de socialité («...avoir participé à la présentation des rôles sexuels traditionnels ») jusqu'à l'expression d'une identité rationnelle (« ..justifier ses points de vue dans le domaine de la vie sexuelle »)¹⁸⁴.

Un tel degré d'anticipation et de formalisation aurait difficilement trouvé sa place dans le cas de l'éducation aux valeurs traditionnelles et au patriotisme, telle que le système d'enseignement la pratiquait jusqu'à la réforme de 1962. Le directivisme opérationnalisé de la USSU permet de rendre complètement transparents les postulats de valeurs qui sous-tendent l'exposé de chaque thématique, en transformant la discrimination entre sujets *controversés* et consensuels en un exercice pratique et banalisé d'initiation à une représentation de la réalité et d'autoconditionnement. Le maître-mot du *handledning*, l'éloge de la discussion autour des valeurs, correspond à cette seconde finalité. Alors que l'existence avérée d'un consensus est utilisée, tout au long du manuel, pour justifier l'énoncé d'obligations morales, l'incitation à la *discussion* marque souvent la volonté de disqualifier certains sujets. D'autant plus qu'elle est transformée en directive pédagogique, et orientée de préférence sur certains domaines. De manière analogue, l'impératif d'« engager » les élèves et d'activer leur sensibilité éthique est mobilisé d'une manière sélective. Le *handledning* avance par exemple qu'« il est grand

¹⁸² « Prospectus des finalités ». *Måldokument för arbetsområdet Att vara två*. *Ibid.*, pp. 60-61.

¹⁸³ Cf. **illustration n° 19**, p. 457.

¹⁸⁴ *Ha accepterat köns likaberättigande ; ha accepterat att hänsyn och ansvar måste vara vägledande för all samlevnad ; kunna ge exempel på vad familjen kan ge den enskilde ; ha varit med om en presentation av de traditionella familjerollerna ; kunna motivera sitt ställningstagande i frågor om sexuell samlevnad*. *Ibid.*, pp. 60-61.

temps » (*det är hög tid*) que les élèves « prennent position »¹⁸⁵ par rapport au thème des rôles sexuels, tandis qu'il affiche une plus grande prudence dès lorsqu'il aborde le thème de l'avortement...¹⁸⁶ Le but de la discussion dirigée consiste finalement à entraîner l'élève à distinguer et à se positionner correctement entre les choix éthiques qui appellent une distanciation prudente et celles qui imposent un choix de camp sans équivoque.

Le triomphe d'une pédagogie morale sans sous-entendus et sans nuances, signifié par le *handledning*, ne rend que plus évidente la zone d'ombre de la démarche démystificatrice, sur laquelle nous nous sommes arrêtés précédemment : à savoir, l'incapacité de justifier empiriquement le mandat qui incite l'école à aborder des choix de principe laissés, encore quelques années auparavant, à la transmission familiale ou aux influences sociales spontanées. Le message vers lequel la nouvelle organisation de l'éducation sexuelle converge silencieusement est que le poids de ces influences doit, en fonction de son orientation, être limité ou ouvertement contré par l'action de l'école. L'enseignement sexuel, en ce sens, est un modèle particulièrement réussi de l'aspiration de l'institution à cibler son discours, y compris dans une discipline à vocation scientifique, non pas en référence à un domaine du savoir, mais aux alternatives morales qu'il implique pour chaque individu¹⁸⁷.

Plutôt que de ses formes, la preuve la plus éloquente des qualités *performatives* du nouveau style d'argumentation en matière d'éthique nous vient de son impact sur l'image publique de l'enseignement sexuel. Dès la publication du rapport d'enquête, un sentiment partagé semble attribuer une véritable pertinence éthique à la représentation prescrite des attitudes et convictions de la population dans le domaine sexuel. Les réactions que j'ai relevées dans la presse spécialisée et généraliste font état d'une réception positive du principe selon lequel les valeurs peuvent faire l'objet d'une éducation *à la fois* normative et pluraliste : aucun des médias nationaux ne relève les difficultés d'ordre logique et de principe liées à cette distinction. De telles réactions témoignent également d'un déplacement significatif des enjeux du débat public en ce qui concerne la transcription pédagogique des questions sexuelles. Dans le raisonnement de la USSU sur la nécessité de réorienter les finalités de l'enseignement sexuel,

¹⁸⁵ *Ta ställning. Ibid.*, p. 226. La responsabilité de l'école étant d'éduquer les élèves à « une volonté d'agir » (*vilja att handla*), il faut que les adultes « prennent eux-mêmes position » sur ces problématiques et qu'ils « traduisent leurs principes en actions » (*själva tar ställning och ...praktiskt förverkligar sina ställningstaganden. Ibid.*, p. 227), en veillant, finalement, à ce que les élèves les intègrent à leurs discussions en classe (*ibid.*)

¹⁸⁶ « Il s'agit d'une profonde divergence de jugement éthique, qui semble inconciliable. En revanche, les deux groupes s'accordent sur le fait que... » (*Det rör sig om en djupgående skiljaktighet i de etiska bedömningarna som av allt att döma är oförenliga. Gemensam för båda grupperna är dock uppfattningen... Ibid.*, p. 275).

¹⁸⁷ Ce réflexe ressort avec grande évidence dans les contextes, que j'examinerai plus avant, de la transformation de l'enseignement religieux ou du débat sur la reproduction des normes sociales dans la crèche publique (*infra*, sections III.4.1 et IV.4).

un rôle crucial revient aux *intentions* qui inspiraient l'engagement de l'école sur ce terrain. Or, c'est exactement sur celles-ci que la plupart des commentaires convergent; en négligeant le contenu de la nouvelle pédagogie morale, ils insistent sur sa *nécessité*. Les réactions reprennent ainsi la notion selon laquelle l'apport le plus utile de l'enseignement sexuel concernerait la sphère des valeurs : la défense de ces croyances communes dont théoriquement tout le monde est déjà persuadé, ou plus exactement de l'intensité et de la sincérité de la mobilisation individuelle à leur égard. Aucune des interventions que j'ai repérées ne laisse entendre que la nouvelle approche des normes sociales va assurer une reproduction plus efficace des croyances partagées (qu'elle servira, en d'autres termes, à fonder des « valeurs ») : en revanche, toutes s'arrêtent sur les bienfaits qu'elle pourra apporter à l'épanouissement de l'autonomie, tout en contribuant à la canaliser vers des finalités d'utilité générale. C'est sous cet angle, par exemple, que l'on relève avec satisfaction que l'enseignement « objectif » de la sexualité vise en réalité à promouvoir la *responsabilité* de l'individu : comme les auteurs des rapports, les commentateurs se félicitent de l'« engagement personnel » retrouvé. L'organe de l'association nationale des parents d'élèves salue par exemple la publication du rapport de la USSU par ces commentaires ¹⁸⁸:

L'enquête affirme que la présentation des questions controversées doit être objective [...] L'enseignement ne doit prendre position ni dans un sens ni dans l'autre. Il ne doit pas exercer une influence quelconque (*påverka*). Mais lorsqu'on lit le rapport en détail, on remarque que le but est que l'enseignant aide l'élève à prendre position *par lui-même* (souligné dans l'original, *N.d.A.*). À travers une explication exhaustive de toute la problématique, par la discussion¹⁸⁹.

Comme on le constatait déjà dans la rhétorique de la USSU, l'affirmation de non-directivisme est attachée à l'appropriation orgueilleuse, par l'individu, de ses droits. Un autre numéro du même périodique défend précisément la thèse selon laquelle l'école, avec la réforme de l'enseignement sexuel, vient de consacrer le « droit » des élèves à se constituer par eux-mêmes des valeurs. On notera que cette vocation libérale est présentée, dès le premier moment, comme un trait original du système d'enseignement *suédois*. En ce sens, la recherche empirique des valeurs légitimes a été l'occasion de *découvrir*, tout en la codifiant, une « exception » nationale dans le domaine des ambitions normatives de l'école. Cette consécration a lieu dans le contexte de l'affirmation de la syntonie de l'école avec une

¹⁸⁸ Riksförbundet Hem och Skola.

¹⁸⁹ *I kontroversiella frågor menar utredningen att undervisningen ska vara objektiv [...] Undervisningen ska inte ta ställning i ena eller andra riktningen. Inte påverka. Men om du läser utredningen i detalj, så ser du att det är meningen att läraren ska hjälpa eleven att själv ta ställning. Genom en allsidig belysning av hela problematiken, genom diskussioner.*

J. Holmgren, « Ett brev till dig om USSU », *Barn i hem, skola, samhälle*, 4, 1975, p. 17.

nouvelle philosophie de la relation directe individu-société : puisqu'il suscite l'intérêt des adolescents, le sexe est le champ idéal pour affirmer la solidarité de l'État avec leur désir de s'affranchir de toute autorité.

La référence suivante fait apparaître une question que la USSU n'aborde pas directement, mais qui est une des raisons d'être de la pédagogie objective – preuve de la continuité d'inspiration qui la rattache aux ambitions initiales de la *medborgarskolan* : la question de la concurrence entre la famille et les réseaux institutionnels en ce qui concerne la formation d'une sensibilité éthique individuelle.

Pourquoi est-ce donc ainsi ? Pourquoi faut-il assurer à chaque élève le droit de se constituer lui-même une opinion sur les questions qui ont trait aux valeurs ? [...] Les parents n'ont-ils pas le droit, à eux seuls, d'éduquer leur enfant d'après leurs convictions ? [...] Le fait que sur ce point la Suède [...] *n'a pas* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) souscrit aux conventions internationales, mais a émis une réserve, est cohérent avec notre foi en la manière correcte d'éduquer une personnalité démocratique¹⁹⁰.

L'extrait précédent est une réponse à l'intervention d'un parent, qui en invoquant le texte des conventions internationales avait affirmé que la USSU, en proposant que les enfants assistent à une présentation du déroulement du rapport sexuel dès l'âge préscolaire, aurait manqué à ses engagements d'impartialité et lésé les droits des parents. Les « normes » de ces derniers (statistiques à l'appui) n'étaient-elles pas plus restrictives que celles qui inspiraient l'activité de l'école ?¹⁹¹ Cette polémique peut être considérée comme révélatrice du tournant que la réforme de l'enseignement sexuel esquisse au niveau de l'équilibre de responsabilité entre différents agents éducateurs. En effet, l'exigence d'« objectivité », telle que l'USSU la définit en reprenant le texte du *läroplan*, implique entre autres la neutralité de l'école *par rapport à l'avis des parents* : dans la représentation des différents points de vue, l'intime conviction des « jeunes » doit donc recevoir la même attention que celle de leurs aînés¹⁹². En définitive, la fonction à laquelle le nouvel appareil rhétorique semble répondre, avant même d'avoir été intégré dans les structures normatives du système, consiste à doter le système scolaire d'un dispositif de protection logique qui prête à ses défenseurs des arguments irréfutables pour récuser toutes sortes d'objections : puisque la source de son discours se place toujours *en*

¹⁹⁰ *Varför är det då så här? Varför ska den enskilde eleven tillförsäkras rätten att själv skapa sig en uppfattning i värderingsfrågor? Varför ska inte föräldrarna ensamma ha rätt att uppfostra barnet i enlighet med sin egen tro och övertygelse [...] Den omständigheten att Sverige [...] inte har godkänt de internationella konventionerna på denna punkt utan anmält avvikelse, sammanhänger med vår tro på hur ett demokratiskt sinnelag utvecklas [...] U. Holmgren, « Debatten », *Barn i hem, skola, samhälle*, 6, 1975, p. 62.*

¹⁹¹ H. Ljungström, « Debatten », *Barn i hem, skola, samhälle*, 5, 1975, pp. 60-64. La réponse de Holmgren traduit une tendance générale, dans les réactions de l'institution, à invoquer l'individualisme et l'intérêt de l'enfant lorsqu'il s'agit de défendre la position de l'école face à ses critiques, alors que lorsque celle-ci position est énoncée *a priori*, elle se réclame, le plus souvent, des tendances dominantes dans « la société ».

¹⁹² Cf. SOU 1974:59, *op. cit.*, p. 329.

dehors (du côté des « jeunes », de « la société » ou de l'autorité politique), et que sa posture est celle d'un « facilitateur » de la parole, ses propos se trouvent à l'abri de toute critique.

En contradiction avec le statut défensif que j'ai attribué à la rhétorique de l'objectivité, on peut observer que la vertu la plus vantée du nouvel enseignement normatif ne tient pas à sa « neutralité », mais à son caractère *orienté* et mobilisateur. Autant les responsables de l'institution que les commentateurs favorables au projet, semblent être pressés de démontrer que la prédication dans le domaine de la sexualité ne participe pas d'une tendance générale au relâchement des impératifs sociaux sur ces questions, mais tend à en offrir une alternative plus viable et solide.

Si l'on se concentre sur les réactions des organes de presse, le consensus vis-à-vis du projet de la USSU se manifeste sous la forme d'un assentiment sans faille aux nouvelles fonctions de tri et de divulgation des normes sociales, confiées à l'institution scolaire. La pertinence du regard de l'école dans ce domaine est acceptée sans hésitation : la USSU – constate *Lärartidningen* – a su clarifier « la manière dont le peuple suédois envisage la sexualité et la vie à deux »¹⁹³. Le débat sur les « valeurs suédoises » qui se développe fait largement abstraction des implications des loyautés particulières – qui avaient justifié le lancement de l'enquête, et que ses conclusions relèguent à un rôle secondaire – pour se concentrer sur une perspective opposée : l'importance de passer outre les arguments des défenseurs de différents degrés de permissivité dans la sphère sexuelle, en consacrant la nouvelle pédagogie des valeurs et des styles de vie comme un regard plus conscient et responsable sur *tous* ces principes et idéaux.

La presse des enseignants reprend volontiers à son compte l'idée selon laquelle les valeurs « consensuelles » des *läroplaner*, malgré leur généralité, impliquent une véritable mobilisation morale et qu'elles incitent à transformer les conditions existantes. Une revendication qui contredit la désignation de ces valeurs comme étant « non controversées » – c'est-à-dire, conformes à la sensibilité morale dominante. Cependant, cette dernière définition, comme je l'ai signalé, revient à une pétition de principe à partir de laquelle la véritable alternative entre croyance collective et positionnement individuel pourra être mobilisée avec profit. Puisque les valeurs fondamentales se situent dans une sphère supérieure, opportunément déconnectée de toute tradition mythologique, culturelle ou familiale¹⁹⁴, leur exaltation reviendra, dans tous les

¹⁹³ *Att man ...lyckats klarlägga hur svenska folket ser på sexualitet och samlevnad.*
USSU, *Lärartidningen*, 42, 1974, p. 17.

¹⁹⁴ Ce qui risquerait de les rapprocher des valeurs « controversées »... Ce concept ressort explicitement du principe, que la USSU reprend du *Lgr 69*, selon lequel même l'enseignement des valeurs communes ne doit pas se limiter à refléter les « expériences et points de vue de la génération adulte » (...*den vuxna generationens upplevel-*

hypothèses, à un plaidoyer en faveur d'une *intention*, à l'éloge *a priori* d'une communauté de destin. Dans son commentaire au rapport de la USSU, l'organe du syndicat *Sveriges lärarförbund*¹⁹⁵ se fait le porte-parole de cette poétique de la construction du consensus par l'intermédiaire du scandale, de la lutte contre les vieilles habitudes :

...voilà comment les valeurs fondamentales du *läroplan* deviennent réellement des concepts scandaleux et gênants, plutôt que de vagues idéaux, tels qu'ils peuvent apparaître à première vue. C'est ainsi que l'école se joint à l'effort pour rendre la société plus conforme à ses valeurs fondamentales : les objectifs *supérieurs* de l'école (*de övergripande målen*)¹⁹⁶.

ser och ställningstaganden. Ibid., p. 327).

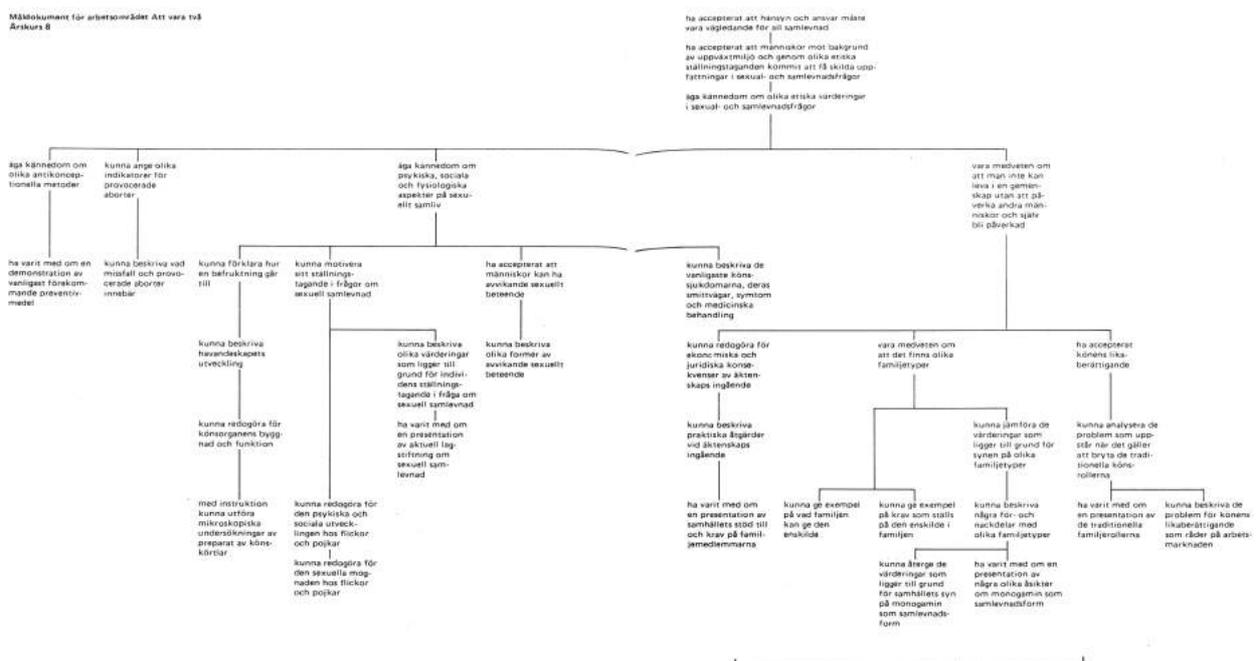
¹⁹⁵ Rattaché à la centrale syndicale des employés, TCO. Le secrétaire de la USSU siégeait également dans le comité de rédaction de ce journal.

¹⁹⁶ *Därmed blir läroplanens grundläggande värderingar i själva verket anstötliga, besvärande, inte idealistiskt svävande som det kan förefalla vid första påseende. Skolan blir då en medarbetare i strävandena att förändra samhället till större överensstämmelse med grundvärderingarna, de övergripande målen.*

« *Läroplan och sexmoral* », *Lärartidningen*, 42, 1974, p. 6.

20 – Handledning (1977), « Prospectus des finalités »

Målsdokument för arbetsområdet Att vara två
Årskurs 8



3 **Le principe d'objectivité dans les läroplaner : un gage de légitimité**

Le cadre strictement codifié de l'enseignement relatif à la sexualité ressort de mon analyse précédente comme le résultat d'une dynamique autocorrective de la prédication scolaire, gouvernée par le devoir d'*objectivité*. Avec les obligations et les censures qu'elle instaure, cette exigence, difficilement contestable, accompagne la rencontre de l'école avec les grands choix existentiels de son public. Elle lui permet de parachever la révision de ses finalités et de ses centres d'intérêt annoncée par la réforme de 1962, tout en perfectionnant l'articulation entre volontarisme et souci de consensus, discipline et libération de la parole. L'ambition de la seconde partie de ce chapitre consiste à vérifier à quelles conditions un dispositif de légitimation de la même nature se généralise à l'ensemble du message scolaire, en jetant un éclairage sur la crise du canon humaniste dont les chapitres I et II dessinent les contours.

Sur une échelle de longue durée, la revendication de vérité et d'exhaustivité de la parole de l'école, qui émerge au fil de l'exposé de la première partie de ce chapitre, ne représente en rien une nouveauté. En même temps, alors qu'elle pose l'objectivité (dans ses différentes acceptions) en tant que critère de sa prédication, l'institution ne se limite pas à étayer sa propre légitimité. Elle revendique de contenir et d'*épuiser* le réel, avec ses conflits irréductibles – tout en les désamorçant; à savoir, en les reléguant au rang de préférences légitimes, mais confinées au domaine de la conscience individuelle. La consécration de l'objectivité dans les *läroplaner* est donc à la fois révélatrice du désengagement de l'école par rapport aux implications directivistes de son message et de l'impatience de briser le mur qui la sépare du monde concret : en arrachant les questionnements que son public formule dans le secret de la socialisation informelle, elle les lui restitue sous une forme neutre et certifiée. C'est donc au niveau de l'autonomie des champs symboliques qui définissent la place de l'institution, l'auditoire qu'elle interpelle et la communauté nationale qu'elle met en scène, qu'il faudra mesurer la portée de cette transformation. Le premier indicateur des enjeux de l'entreprise incarnée par la USSU provient, tout précisément, de la recomposition qu'elle provoque dans le regard social sur les missions de l'école. Lorsqu'en 1977 le *handledning* formalise ses finalités, l'éducation sexuelle, jadis cible de prédilection des adversaires d'une école au service de l'individualisme d'État¹⁹⁷, apparaît comme un pilier du consensus national.

Discipline à l'identité floue, sans lien organique avec un métier ou une filière de formation,

¹⁹⁷ Dans les pages de la presse médicale jusqu'au *Riksdag*, où la question du contenu de la matière fut débattue en 1966 (en réponse à la place accordée à l'ouvrage controversé *Vägen till mognad* dans un cours radiophonique), et en 1968 (à propos de l'utilisation du manuel *Samspel* dans les écoles, cf. *supra*, pp. 418-420).

elle s'impose désormais comme une source d'orgueil sur la scène internationale, systématiquement revendiquée dans les campagnes d'information sociale visant les populations immigrées¹⁹⁸. La tension qui caractérise la préparation du *Lgr 80* dans le sens de la rencontre des élèves avec les enjeux existentiels, éthiques et identitaires de la vie moderne¹⁹⁹, pourrait difficilement s'expliquer sans tenir compte du tri et de la publicité que ce type de problématiques avaient connus quelques années auparavant.

La manière dont l'enseignement sexuel, dans sa nouvelle physionomie, parvient à surmonter les craintes et les revendications « conservatrices » prêtées aux minorités religieuses ou ethniques, est donc un exemple tangible de la capacité du code de l'objectivité à fonctionner comme un catalyseur de consensus. En même temps, une solidarité évidente unit ce code à d'autres transformations sous-jacentes du mode de construction d'une parole scolaire légitime. Le premier aspect se résume à la recherche d'une maîtrise centrale du message, dans tout terrain engageant la fonction exemplaire de l'école. La partie méthodologique du USSU, avec son souci de préfabriquer des exemples de débats éducatifs au sein de la classe sur des sujets à controverse, en atteste sans équivoque. Sur le plan thématique, la codification des critères d'objectivité est inséparable du glissement du discours de l'école vers l'actualité sociale, au point que ces règles semblent avoir été conçues pour accompagner cette percée. Dans sa forme plus opérationnelle, le contrôle de l'objectivité des sujets se confond avec un jugement de *pertinence*, dont le référent se situe dans la sphère de l'utilité individuelle. Le nouveau style permet donc au programme de plaquer la caution de la science et du consensus sur la hiérarchie de sujets arrêtée par le *läroplan*. Au-delà de tout dessein avoué, ce mouvement prête finalement une dimension tangible à l'ambition maintes fois réaffirmée d'une école *totale*, au service du besoin pour l'individu d'élaborer personnellement les enjeux

¹⁹⁸ En 1970, 75 % des enseignants suédois interrogés par la ligue nationale pour l'éducation sexuelle (RFSU) estimaient que la modernisation de la matière avançait avec trop de modération. Trois ans plus tard, dans un ouvrage consacré aux 40^e anniversaire de sa création, l'association faisait état de l'évolution du statut de cet enseignement en Suède, avec un brin d'autosatisfaction : « ...lorsqu'en 1968 le Conseil nordique proposa d'élaborer un manuel unique et conjoint d'éducation sexuelle valable pour tous les pays scandinaves, RFSU a décliné l'offre. La motivation a été que le développement de l'enseignement en Suède en aurait été retardé, l'évolution de l'éducation sexuelle dans les autres pays étant moins rapide qu'en Suède » (*Nordiska rådet föreslog redan 1968 att de nordiska länderna skulle samarbeta för att få fram en enhetlig och samordnad sexualundervisning i hela Norden. RFSU avböjde erbjudandet om samarbete med motiveringen att arbetet i Sverige skulle komma att förhållas eftersom andra länders undervisning utvecklas långsammare än i Sverige. 40 år med RFSU, op. cit., p. 92*).

¹⁹⁹ « Étudier signifie acquérir des connaissances sur le monde environnant et répondre à ses questions existentielles » (*Att studera är att skaffa sig kunskaper om omvärlden och svar på sina livsfrågor. Förslag till förändring...*, *op. cit.*, p. 205. Cf. *ibid.*, pp. 21-25). Dans la proposition de *läroplan* le thème « sexualité et vie de couple » figure parmi les sujets transversaux des disciplines d'orientation sociale. De vastes campagnes de conditionnement des attitudes, visant à promouvoir l'idéologie de l'égalité des sexes auprès des élèves – dans le droit fil de la réforme de l'enseignement sexuel – furent lancées par l'administration scolaire au début des années 70 (cf. *infra*, section vi.1.1.1).

liés à l'individualisation des mœurs et des sensibilités. Il magnifie le rôle des éducateurs dans une société moderne, en plaçant leur parole sur un plan de légitimité supérieur à celui des conventions morales et des idéologies : le plan de la synthèse fédératrice et de la conciliation des opposés. La procédure d'objectivation intercepte ainsi une ambition constitutive de la réforme, la quête d'un directivisme légitime, planifié et idéalement accepté par ses destinataires; une réponse viable à la double crainte – du désengagement anémique et de l'« endoctrinement » subreptice – qui avait animé, autour de 68, la confrontation publique autour des finalités et de la forme du discours éducatif²⁰⁰. L'avantage discret mais crucial de la recherche systématique de la neutralité et de la fidélité aux faits réside dans la possibilité de délimiter ce que, dans le terrain idéologique choisi, n'admettra *pas* une présentation objective. Une fois situé son discours sur le plan bien balisé de la fidélité au réel, l'école s'autorise à repenser publiquement la question de son droit de persuasion, et des outils qu'il peut mobiliser.

3.1 Des valeurs aux « faits »

La discipline de la parole éducative dans le domaine de l'éducation sexuelle, que nous avons suivie jusqu'à ce point, renvoie à un cas limite; la généralisation des mécanismes de surveillance qui concernent cette sphère du discours ne va pas de soi. Dans ce domaine du savoir, l'école développe au maximum la proximité à la sphère intime de ses usagers et soumet son ambition de légitimité à un test particulièrement difficile, qui la confronte à des tabous ancestraux, des loyautés familiales, des interdits religieux. L'ampleur des analyses officielles dédiées à cette problématique, la qualité des participants et la durée de l'effort engagé témoignent de sa complexité. En me tournant vers la manière dont ces critères de conformité sont constitués et imposés dans le cas des domaines d'enseignement régis par des injonctions mythiques, j'avais l'ambition d'examiner la capacité de ce système de normalisation du discours à énoncer des critères généraux, capables de se transformer en sens commun. En reculant momentanément dans la progression chronologique, je vais examiner dans quels termes le thème de l'objectivité a été affirmé et codifié dans les textes directeurs du système éducatif.

Cinq ans après le lancement de la USSU, le critère de l'*objectivité*, sous la forme développée par le philosophe Westerståhl dans ses analyses spécifiques²⁰¹, assume une valeur contraignante

²⁰⁰ Cf. *supra*, p. 405 sqq.

²⁰¹ Cf. *supra*, p. 429 sqq.

au niveau de la *grundskola*. C'est avec les propos introductifs du *Lgr 69*²⁰² que cette qualité est isolée de l'énumération des autres conditions de certification de la didactique (conformité à l'état du savoir, à un mode de transmission, à l'âge des apprenants etc.) et acquiert un statut régulateur universel. Dès le début, la définition de la notion lui confère un caractère substantiel, plutôt que celui d'un principe inspirateur. L'« objectivité » correspond à un style de présentation précis, défini sous toutes ses facettes, qui se caractérise par une stricte discipline de la parole magistrale, bannissant tout jugement peu fondé ou tendancieux.

L'enseignement doit être objectif, c'est-à-dire *concret*²⁰³ et *exhaustif*²⁰⁴. Le critère d'objectivité implique, en premier lieu, que seulement des affirmations que l'on estime vraies, ou ayant un degré élevé de vraisemblance, doivent être incluses dans la présentation. Là où de fortes raisons suggèrent d'émettre des jugements dont le niveau de véridicité apparaît faible, cela doit être clairement souligné. En se référant aux *finalités* et *orientations* du *läroplan*, l'enseignant devra choisir les contenus et le mode d'exposé les plus opportuns, sur la base des connaissances scientifiques actuelles, pour permettre de saisir et de comprendre les circonstances factuelles dont il est question. L'exigence d'exhaustivité (*allsidighet*) devient cruciale lorsqu'il s'agit d'illustrer des conceptions de la vie, des idéologies, des valeurs, et plus généralement des points de vue controversés. Dans ce cas, il est essentiel que différentes visions soient équilibrées les unes par rapport aux autres (*balanseras mot varandra*), et qu'aucune ne soit favorisée, sauf dans les cas où les finalités et les orientations, fixées selon des procédures démocratiques [...] indiquent expressément que certaines valeurs doivent être soulignées [...]²⁰⁵

Cette dernière allusion renvoie à une autre prescription fondamentale du *Lgr 69* : celle selon laquelle l'école a la mission d'entraîner les élèves vers une identification aux valeurs dans lesquelles la société suédoise « tout entière » s'identifie²⁰⁶. Relativement à ces domaines consensuels, l'exigence de promouvoir des croyances et modèles de comportement déterminés justifie une exception légitime à l'exigence d'impartialité, qui se change alors en

²⁰² Sur la genèse de ce document, cf. *Läroplansöversyn, op. cit.*, pp. 8-12.

²⁰³ *Saklig*. Le terme *saklighet* (de *sak* : chose) évoque d'emblée une idée de « matérialité », de fidélité au réel; dans l'usage suédois, il est souvent repéré comme synonyme de *objektivitet*; la plupart des dictionnaires (éditions Norstedt, Esselte) donnent comme première traduction française « objectivité »...

²⁰⁴ *Allsidig*. Le terme est difficilement traduisible, et pour cette même raison hautement révélateur. Littéralement, il signifie « de tous les côtés », « multilatéral » et renvoie donc à une idée de perfectibilité. Le dictionnaire Suédois-Anglais (*Norstedts svensk-engelska ordbok*, Stockholm, Norstedt, 1992) le traduit par *all-round*, *comprehensive* mais aussi *balanced*.

²⁰⁵ *Undervisningen skall vara objektiv, dvs saklig och allsidig. Kravet på saklighet innebär först och främst, att endast sådana uttalanden som bedöms vara sanna eller som har en hög grad av sannolikhet medtas i framställningen. Finns det särskilda skäl att framföra påståenden, vilkas sanningshalt bedöms som lägre, bör detta klart markeras. Med ledning av fastställda mål och riktlinjer väljs lärostoff och synsätt som på vetenskapens nuvarande ståndpunkt bedöms vara fundamentala för att man skall kunna uppfatta och förstå de sakförhållanden som avses. Kravet på allsidighet blir särskilt aktuellt när det gäller att skildra livsåskådningar, ideologier, värderingar och över huvud taget kontroversiella synpunkter. Där är då angeläget, att olika uppfattningar balanseras mot varandra, att den ena inte favoriseras framför den andra, såvida inte läroplanens i demokratiska ordning fastställda mål och riktlinjer direkt anger, att vissa värderingar skall framhållas och främjas.* *Lgr 69, Allmän del, op. cit.*, p. 41.

²⁰⁶ Cf. *supra*, note n. 41.

son contraire, à savoir dans une demande de conformité. Tendence ultérieurement renforcée par le rappel que ces valeurs doivent ressortir de chaque aspect de l'activité pédagogique; l'évolution thématique du bloc d'« orientation sociale » en sera le vecteur privilégié²⁰⁷. En tant qu'expression démocratique de la volonté générale, le *läroplan* est dès lors investi d'une double fonction : celle de garant de la neutralité idéologique de l'enseignement, et celle de source de normes privilégiées. À plusieurs endroits, le *Lgr 69* détaille ces valeurs « consensuelles » : elles incluent la « compréhension » envers les minorités qui composent la société suédoise, la parité entre les sexes, le « sens de la responsabilité internationale » et le « souci de la vérité et de la recherche de la vérité »²⁰⁸. Egaleme nt désignées en tant que « nos valeurs démocratiques », ces normes à validité universelle dessinent, d'après le dispositif que nous avons vu intervenir dans le cas de l'éducation sexuelle, la frontière entre un enseignement *informatif* et *directif*. Le statut pédagogique de cette distinction ressort tout particulièrement lors de la construction d'un des volets émergents de la mission de la *grundskola* : la découverte et la mise en débat des *questions de société*, permettant aux savoirs scolaires de résonner avec la conscience de l'élève. Cet exercice, par le statut qui lui est assigné, allie la confrontation intellectuelle avec un agenda citoyen et l'entraînement de la volonté de s'y impliquer, dans les formes jugées les plus opportunes²⁰⁹. Responsabiliser le jeune par rapport à sa participation à l'espace public fait partie de l'éducation morale, dont l'école devra s'acquitter, au nom de l'imprégnation quotidienne d'une mentalité « démocratique »²¹⁰ : distinguer entre les enjeux où elle appelle ou exclut l'exercice du doute, est à son tour un élément constitutif de cette méta-propagande. Une fois placée dans une telle perspective, l'évocation des valeurs sociales « fondamentales » prend une portée multidimensionnelle, voire ambiguë : d'une part, son objet renvoie à la généralisation d'une approche désenchantée et *transformatrice* du monde et de ses conflits, alors que, d'autre part

²⁰⁷ Cf. sections II.1.5.1 et II.1.5.2.

²⁰⁸ [...] *skall främja elevernas känsla av internationellt medansvar [...] Skolan skall också hos eleverna inpränta aktning för sanning och sanningssökande [...] Lgr 69, Allmän del, p. 42.* Un tel répertoire de valeurs de référence était un élément récurrent des programmes précédents, dont il emprunte quelques éléments de contenus : la nouveauté consiste cependant dans la position prééminente qu'il occupe dans le document gouvernant l'activité du corps enseignant et dans le fait de l'attribuer à une condition réelle de la conscience des citoyens.

²⁰⁹ Il s'agit de mobiliser des forces au service d'un idéal social. Ce concept est repris dans les « finalités » du *Lgy 70*, par la formule : « sensibiliser tous les élèves aux questions de société » (*engagera alla elever i samhällsfrågor. Lgy 70, Allmän del, op. cit., p. 19*).

²¹⁰ D'après le *Lgr 69*, les valeurs « démocratiques » ne doivent pas simplement inspirer le fonctionnement pratique et les finalités de l'école suédoise; ces idéaux doivent, par exemple, être reconnus et soulignés lors de l'approche des cultures du tiers monde, ou des religions orientales. Cf. T. Olsson, *Folkökning, fattigdom, religion: objektivitetsproblem i högstadiets läromedel 1960-1985 med särskild inriktning på Indien- och u-landsbilden*, Lund, Studentlitteratur, 1988, p. 38.

– en réactualisant l’attachement de la communauté à des normes intangibles, antérieures à tout acte de connaissance – elle mobilise une force de résistance, opposée à toute fuite en avant relativiste ou antisociale.

La codification, par des recommandations méthodologiques précises, de la promotion d’un esprit relativiste concerne en premier lieu les champs thématiques qui se définissent à partir d’impératifs absolus, tel que l’enseignement religieux. Dans ce domaine, l’équilibre et la neutralité normative rentrent expressément dans une démarche de purification de l’esprit : alternative au mode de discussion catégorique et intolérant qui anime le discours public ou l’affrontement entre idéologies et conceptions de la vie. Lors de la réforme de l’éducation sexuelle, l’exigence d’objectivité et d’exhaustivité avait rythmé le renforcement du statut de la matière, en favorisant finalement sa consécration politico-juridique. De manière similaire, dans les enseignements à caractère spirituel, l’interdiction de l’argument d’autorité aboutit paradoxalement au renforcement et à la métamorphose de la place de ces domaines thématiques à l’école. Outre l’intégration générale, déjà évoquée dans le chapitre II, de la problématique de la religion dans le bloc d’orientation, des exemples éloquents de syncrétisme en témoignent. Un élément confessionnel de la journée scolaire, comme le rassemblement matinal des élèves (*morgonsamling*), connaît par exemple une métamorphose laïque qui en préserve la vocation mobilisatrice et collective. Plutôt que l’évacuer du schéma horaire, les auteurs du *Lgr 69* choisissent de remodeler sa physionomie, sous la forme de l’« entraînement » d’une attitude critique :

Les *morgonsamlingar* doivent tendre à élargir le champ de référence des élèves autour d’un large registre d’expressions culturelles. Par ce moyen, ils peuvent contribuer à susciter une plus grande tolérance et compréhension pour d’autres modèles culturels et pour diverses valeurs de notre société. Pour atteindre ce but, il faut que les *samlingar* soient planifiés de façon objective et aient un contenu constructif. Toute polémique et toute attaque contre des opinions différentes doit être proscrite, ainsi que toute prédication appuyée et propagandiste²¹¹.

La caractérisation du *morgonsamling* – le rassemblement solennel de la communauté scolaire, réunie autour de propos édifiants – comme une école de tolérance, est révélatrice de la ritualisation de l’exercice de l’esprit critique, constamment tempéré par le rappel des normes communes. Il s’agit de l’aboutissement d’une métamorphose qui se dessine dès 1948 – alors qu’au sein de la *skolkommision* toute hypothèse de supprimer la prière de début des cours (ou

²¹¹ *Morgonsamlingarna bör syfta till att öka elevernas samfällda referensram kring ett brett register av kulturyttringar. De kan därigenom bidra till att skapa ökad tolerans och förståelse för olika kulturmönster och värderingar inom vårt samhälle. Skall ett sådant syfte uppnås, måste samlingarna vara objektivt planerade och positiva till sitt innehåll. Polemik och angrepp på olikåttänkande får inte förekomma, inte heller påträngande och propagandistisk förkunnelse.*

Lgr 69, Allmän del, p. 67.

d'accorder des dispenses) avait été écartée, sous prétexte de ne pas briser la solidarité de la communauté éducative²¹². Le texte ajoute en effet que le fil conducteur de tels exercices de tolérance est offert par « les valeurs qui se fondent sur les finalités et les orientations de l'école »²¹³.

La trajectoire sociale de l'exigence d'objectivité présente des aspects différents dans le cas des domaines thématiques de l'école, qui ne sont touchés que marginalement par le soupçon d'un biais idéologique. Dans le cas des matières traditionnelles, en revendiquant sa neutralité, l'école quitte une posture défensive, pour relier la purification de son message à son engagement individualiste. L'impératif de neutralité sera alors au service d'une évolution thématique, en ligne avec la transformation illustrée dans le chapitre II. La généralisation de l'exercice de la tolérance suggère en effet que chaque corpus du savoir soit dépouillé de son potentiel séducteur, et permette à l'élève de l'appréhender comme un fait. Naturellement, la nécessité de révéler et de désamorcer les usages idéologiques de l'héritage culturel ou des arts amènera à porter ces usages au centre du discours. Après l'énoncé du devoir de neutralité, le *Lgr 69* énumère les occasions que l'enseignement offre de le mettre en oeuvre. L'enseignement de la musique et de l'art se prêtent par exemple à une telle démarche :

À l'intérieur des disciplines qui traitent de questions esthétiques, le problème de l'impartialité se pose lorsqu'il s'agit d'adopter une position vis-à-vis de différents courants et tendances en littérature, dans les arts figuratifs, en musique, architecture, scénographie et arts appliqués²¹⁴.

Le message qui ressort des recommandations méthodologiques qui se répètent avec la même teneur d'un segment à l'autre du *läroplan* tend à assimiler les contenus culturels des matières à des outils dangereux, à manier avec une grande prudence en considération de leur caractère arbitraire ou idéologiquement connoté. Le charisme de l'enseignant est à son tour identifié comme une menace, quitte à se muter en un recours lorsqu'il se met au service de l'indépendance individuelle. Tout au long du *Lgr 69*, l'éducation à la distanciation de tout parti pris normatif et à une posture objectiviste est le fil conducteur de l'exposé des finalités de chaque discipline. Le but recherché consiste à déceler des jugements de valeur là où ils ne

²¹² Cf. sou 1948:27, *op. cit.*, pp. 174-175 e K-G. Algotsson, *op. cit.*, pp. 306-308

²¹³ *Naturliga inslag vid samlingarna är sådana, som tar fasta på värderingar med stöd i skolans mål och riktlinjer.*

Lgr 69, Allmän del, op. cit., p. 67.

²¹⁴ *Inom ämnen där estetiska frågor behandlas aktualiseras objektivitetsproblemet när det gäller att ta ställning till olika strömningar och smakriktningar inom litteratur, bildkonst, musik, arkitektur, scenkonst och nyttokonst.*
Lgr 69, Allmän del, op. cit., p. 43.

sont pas revendiqués en tant que tels, en séparant toute forme de communication allant au-delà de la simple transmission d'une information factuelle et vérifiée – et en mettant les élèves en mesure de transférer cette compétence libératrice dans leur interaction et dans leur compréhension des réalités morales. Le « supplément » du *Lgr 69* consacré à l'enseignement du suédois s'arrête par exemple – sous la rubrique « Lire » – sur la « technique de la lecture informative » (*informationsläsningens teknik*)²¹⁵. Par lecture « informative », que l'on oppose à la lecture « d'ouverture » (*upplevelseläsning*)²¹⁶, on entend l'activité permettant de reconnaître, dans un message écrit, des données empiriques vérifiables. Cet aspect de l'enseignement rentre à son tour dans la « lecture critique dirigée » (*träning till kritisk läsning*) : dans ce but, le document préconise un large recours à des textes publicitaires et des documents de propagande (*propagandatext*) dans l'enseignement.²¹⁷ L'éveil de la capacité de faire barrage à la propagande, prôné dans la réflexion des années 50 et 60 sur les finalités sociales de l'éducation, rentre ainsi en contact avec le canon des disciplines humanistes traditionnelles, en modifiant leur approche dans le sens d'une sensibilisation constante au message idéologique que les séductions du langage, du mythe ou des formes esthétiques parviennent à occulter.

Le supplément consacré aux disciplines d'orientation insiste à plusieurs reprises sur l'apprentissage guidé d'une attitude critique : l'enseignement de la religion évoquera la « rencontre de différentes conceptions de la vie » (*livsåskådningars möte*) sous la forme « de conflits et de dialogues »²¹⁸; en *samhällskunskap*, il s'agira de fournir une base pour « des discussions sur des sujets controversés, tels que les causes et les conséquences des inégalités entre différents groupes »²¹⁹. Les mêmes lignes directrices, pivotant autour de la double idée d'« éducation à l'indépendance » et de propagande des valeurs actuelles, dirigent les documents directeurs d'autres filières scolaires²²⁰. La force d'attraction de cet ethos, qui

²¹⁵ *Lgr 69*, II, *Supplement*, Svenska, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969, p. 18 sqq.

²¹⁶ *Upplevelse* = expérience, expérience vécue.

²¹⁷ *Lgr 69*, II, *Supplement* – Svenska, *op. cit.*, p. 20.

²¹⁸ *I form av konflikter eller dialoger. Lgr 69, II. Supplement - Orienteringsämnen (högstadiet)*, *op. cit.*, p. 15.

²¹⁹ [...] *underlag för diskussion om kontroversiella frågor, t ex orsaker till och konsekvenser av brister i jämlikhet mellan olika grupper [...]*
Ibid., p. 16.

²²⁰ Le *Lgy 70* rappelle qu'un objectif essentiel du plan est de développer chez les élèves une attitude « autonome et critique » (*En huvudlinje i gymnasieskolans undervisning är att utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt. Lgy 70, Allmän del, op. cit.*, p. 19). Sous la rubrique « Développement social des élèves » (*Elevernas sociala utveckling. Ibid.*, p. 24.) le texte précise que la vie démocratique doit être le fait d'être « libres et indépendants » : et pourtant de telles qualités, loin d'être des « fins en soi », doivent représenter la base de « la collaboration et la coopération » (*Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga*

occupe et concurrence les finalités spécifiques des matières, tient à la réponse immédiate qu'il offre à la question de l'orientation normative légitime de l'éducation, tout en montrant comment cette fonction peut et doit s'exercer. Il témoigne de la persistance d'un doute autour du bien-fondé du patrimoine culturel dont l'école est dépositaire, où le questionnement lui-même sert de gage de bonne volonté.

Ce qui apparaît le plus intéressant dans ce raisonnement – et dans son destin étonnamment heureux – c'est qu'il s'intègre remarquablement dans le déplacement convergent de l'enseignement vers ses finalités sociales. La définition forte de l'objectivité que le *läroplan* adopte suppose par définition un effort de normalisation transversale de l'objet des disciplines : à l'obligation d'une présentation correcte s'ajoute le choix d'exemples « concrets » et « pertinents », donc moralement signifiants. Seules des notions qui concourent directement au choix d'un style de vie, d'un goût et d'une morale seront acceptables. Il s'agit d'un développement paradoxal : l'exigence d'objectivité ne peut qu'entraîner l'enseignement à se focaliser sur des contenus de nature éthique, qui appellent à leur tour à un effort de distanciation et d'objectivité. La clé du paradoxe réside dans le fait qu'alors qu'elle met au centre de son action la confrontation de l'élève avec des vecteurs de socialisation, le devoir d'objectivité installe l'école dans un champ extérieur à ces forces. Ainsi, le trait caractéristique de l'idéologie éducative du *Lgr 69* – l'addition au matériel traditionnel d'études thématiques transversaux – apparaît comme la condition de l'entraînement d'une attitude plus conscience et vigilante. Modernisé et opérationnalisé, le corpus des matières sera finalement mis au service de l'utilité individuelle.

[...] Il est évident que les questions liées à la consommation doivent être traitées, dans des contextes familiers aux élèves, dans d'autres matières, telles que le suédois, les mathématiques, le dessin, les travaux manuels, la *hembygds-kunskap*, la *samhällskunskap*, la chimie, la physique, l'économie, l'art et la technique. Ces disciplines sont ainsi importantes, chacune à sa manière, pour que les élèves deviennent des consommateurs conscients et informés²²¹.

Sous la pression des controverses de la fin des années 60 autour de la carence d'objectivité de l'enseignement, ainsi que par la consécration officielle que cette catégorie vient de recevoir dans les textes directeurs de l'école, des outils de réflexion *ad hoc* sont élaborés par

människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Ibid.) L'adage est presque identique à un passage de la *skolkommision* de vingt ans antérieur et à un passage du rapport de la *skolberedning* datant de 1961 (*cf. supra*, pp. 113 et 142).

²²¹ *Det är [...] givet, att konsumentfrågor bör behandlas i för elever naturliga sammanhang även inom andra ämnen, såsom svenska, matematik, teckning, slöjd, hembygds-kunskap, samhällskunskap, kemi, fysik, ekonomi, konst och teknik, vilka såhunda vart och ett på sitt sätt är av betydelse för deras utveckling till medvetna och kunniga konsumenter.*

Lgr 69, Allmän del, p. 49.

l'administration pour aider le personnel éducatif à appréhender ce sujet. A mi-chemin entre un idéal de l'institution, un outil conceptuel pour pédagogues et un slogan fédérateur, l'objectivité dans l'enseignement devient une source d'incitation à la réflexion des acteurs de l'école. L'enjeu de ces analyses n'est pas l'approfondissement du sens profond de cette notion, qui se compose, comme nous l'avons observé, de partis pris méthodologiques transparents, fermés au questionnement. Il s'agit plutôt d'entraîner les acteurs vers une synthèse rassurante, qui dédramatise la tension entre enseignement normatif et objectif en classant le premier parmi les fonctions ordinaires du second : les valeurs dites *communes* ont une substance différente, plus matérielle, que les opinions et les croyances fugaces de la vie quotidienne. Le discours qui les contient n'est pas celui de la déconstruction critique, mais de la divulgation didactique, non négociable quant à ses buts ultimes.

L'extrait suivant provient d'un document de *Skolöverstyrelsen* intitulé « L'impartialité dans l'enseignement – l'art du possible ». En insistant sur le raisonnement démonstratif en tant que seul *mode de présentation* autorisé, y compris dans le domaine de la morale, le texte le présente comme un instrument particulièrement efficace pour propager les « valeurs suédoises » par une voie rationnelle. Les valeurs communes ne demandent qu'à être expliquées, par une pédagogie bienveillante et terre-à-terre :

À l'école, l'élève doit subir une pression allant dans le sens de nos valeurs fondamentales, mais dans ce contexte toute attitude autoritaire de la part de l'enseignant est évidemment inopportune. Celui-ci devrait plutôt s'efforcer, à travers une discussion avec les élèves, *de démontrer et de justifier les valeurs fondamentales, en expliquant les raisons pour lesquelles elles doivent s'imposer*²²².

La poursuite du débat sur le renouveau des canons des disciplines, au cours des années 70, prolonge également la discussion autour de l'objectivité de l'enseignement, sur un mode de plus en plus élaboré et exigeant. Dans les années qui suivent sa consécration dans le *läroplan*, la discussion reprend avec une nouvelle vigueur. Après l'institutionnalisation de la surveillance de la conformité aux critères de l'objectivité des outils pédagogiques – un processus qui fera l'objet de la section suivante – la demande d'objectivité est rappelée avec insistance en tant que trait vertueux et original du système suédois. Substantialisée et érigée en modèle, l'idéologie de la présentation « non autoritaire » des valeurs devient rapidement un instrument pour étayer le prestige de l'école et réagir à la crise de son autorité, et de la notion de communauté dont elle est dépositaire. La manière dont elle se rapporte à des enjeux

²²² *Eleven skall i skolan påverkas i enlighet med de grundläggande värderingarna, men en auktoritär hållning från lärarens sida är naturligtvis inte lämplig i sammanhanget. Läraren bör i stället i en diskussion med eleverna söka demonstrera och motivera grundläggande värderingar och därvid söka klargöra varför de borde gälla. Lärarhögskolan i Umeå, Objektivitet i undervisningen – det möjligas konst? Stockholm, Liber, 1976.*

controversés, comme l'enseignement des valeurs touchant à la sexualité, figure désormais comme une « bonne pratique », un gage de fiabilité, ainsi que le modèle d'une division du travail explicite entre école et famille dans le domaine de la formation aux valeurs²²³. Dans l'extrait suivant, tiré d'un document de 1979 et consacré à la responsabilité morale de l'école, les mots d'ordre dans lesquels se décline le devoir d'objectivité permettent à l'autorité scolaire de défendre la légitimité de l'institution, face à la crise de consensus qui se matérialise à travers deux nouvelles catégories : les « enfants immigrés » (*invandrarbarn*) et les « parents immigrés » (*invandrarföräldrarna*).

Avant qu'un enfant immigré ne soit admis à l'école suédoise (*i den svenska skolan*), ses parents doivent recevoir des informations : celles-ci ne se limitent pas à des aspects pratiques, mais concernent le respect que notre démocratie porte à la fois aux valeurs fondamentales et au pluralisme²²⁴.

Les parents immigrés [...] doivent eux aussi être assurés que toutes les valeurs conflictuelles seront respectées, et que l'école les abordera de manière *concrète et exhaustive*²²⁵.

Le rappel que les convictions intimes des parents trouveront une écoute dans le contexte de la sensibilisation morale confiée à l'école, correspond davantage à une exigence sociale qu'à un engagement concret et réalisable. Placé au service de la protection de la différence et de la subjectivité « naturelles », l'effort d'impartialité ne peut que se confondre avec une critique de tout héritage, y compris celui qui s'attache au groupe familial. Les propos du *handledning* sur l'inopportunité que l'école reflète un idéal sexuel de la génération des adultes²²⁶ vont précisément dans cette direction; le document de 1979 évoqué ci-dessus reprend, à son tour, la notion selon laquelle le respect des convictions des familles ne doit pas inclure un recul par rapport à l'engagement de l'école suédoise vis-à-vis de l'émancipation individuelle.

Dans de tels cas, l'enseignement doit être marqué par *notre vision des choses* (*vårt synsätt*),

²²³ « Les parents doivent pouvoir compter sur le fait que leur vision éthique dans ce domaine est présentée de manière objective et correcte [...] Il est également opportun [...] qu'ils aient la possibilité – lorsqu'ils le souhaitent – de mettre au courant l'école des questions relatives à la sexualité et la vie de couple qu'ils ont abordées avec leurs enfants à la maison » (*Föräldrarna bör kunna räkna med att deras etiska grundsyn på detta livsområde framställs sakligt riktigt [...] Det kan även vara lämpligt [...] att de beredas tillfälle att – i den mån de så önskar – infomera skolan om de sexual- och samlevnadsfrågor de talat med sina barn om i hemmet. Lgr 69, op. cit., p. 53*).

²²⁴ *Innan ett invandrarbarn går i den svenska skolan måste skolan informera föräldrarna. Det gäller inte bara om praktiska saker, utan framför allt om respekten såväl för de grundläggande som för de pluralistiska värderingarna inom ramen för vår demokrati.*

Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, *Skolan skall fostra*, Stockholm, Liber, 1979, p. 16. À propos de cette brochure, cf. *infra*, section VI.3.2.

²²⁵ *Även invandrarföräldrarna [...] måste få känna tryggheten att skiljaktiga värderingar respekteras och att dessa värderingar framställs sakligt och allsidigt i skolan. Ibid., p. 17.*

²²⁶ Cf. *supra*, p. 414 sqq.

même si elle se trouve en conflit avec les convictions d'un élève ou de sa famille²²⁷.

La caractérisation volontariste du devoir d'objectivité s'accroît dans le contexte de la réforme du *läroplan*, à la fin des années 70. Ce concept est alors utilisé, en premier lieu, pour subvertir les résidus d'une approche systématique et conventionnelle des objets des disciplines. En déconnectant le choix des sujets d'enseignement des matières d'un corpus figé, et en promouvant un critère de choix subjectif²²⁸, cette discussion relance le questionnement autour du devoir d'objectivité, qui ne consiste plus à libérer la présentation des disciplines d'éventuels biais politiques ou religieux, mais à promouvoir leur subordination au tribunal de la démocratie directe. L'éloge de l'esprit critique vient de laisser la place au culte de la différence et de l'inné, et c'est à la capacité de ne pas entacher ces qualités naturelles que l'école va désormais mesurer la qualité de son effort :

Lorsqu'ils arrivent à l'école, les enfants sont différents les uns des autres. L'école ne doit même pas essayer de les rendre identiques. Quand ils la quitteront, ils devront le faire en gardant leur individualité et leurs singularités, et en étant capables de les respecter chez les autres²²⁹.

Tout un paragraphe de la section idéologique du *läroplan* (les « finalités et orientations ») sera finalement consacré à l'analyse des deux qualités qui définissent l'objectivité de l'enseignement :

La concrétude et l'exhaustivité doivent caractériser le choix et l'exposé du matériel dans toutes les disciplines. En rendant l'enseignement concret et exhaustif, l'école s'acquiesce au mieux de son devoir d'impartialité (*objektivitet*). Ce type d'enseignement vise à éduquer les élèves à développer une attitude autonome et critique, ainsi qu'à une volonté de formuler leurs jugements en s'appuyant sur des faits (*sakligt*). Ils sont ainsi incités vers un engagement personnel et vers un intérêt plus profond [...] ²³⁰

En cohérence avec sa focalisation sur les méthodes de transmission du savoir, le Plan fournit également une définition extensive des notions de « concrétude » et d'« exhaustivité » : la première implique l'invocation d'un dévoilement rationnel à outrance, en tant que devoir

²²⁷ *I ett sådant fall måste undervisningen präglas av vårt synsätt, även om detta strider mot en viss elevs och hans familjs uppfattning. Ibid.*

²²⁸ « Le contenu doit avoir une pertinence pour les élèves dans l'actualité, c'est-à-dire avoir une signification pour leur propre vie » (*Innehållet måste ha betydelse för elevernas nu, dvs ha anknytning till deras liv... Förslag till förändring..., op. cit., p. 23*).

²²⁹ *Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövd förmåga att respektera individualiteten hos andra människor. Lgr 80, Allmän del, op. cit., p. 31.*

²³⁰ *Urvalet och behandlingen av stoff i alla ämnen skall präglas av saklighet och allsidighet. Genom att göra undervisningen saklig och allsidig uppfyller skolan på bästa sätt kravet på objektivitet. Därigenom fostras eleverna till att utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt och en vilja till saklig bedömning. De stimuleras till ett personligt engagemang och ett fördjupat intresse. Ibid., p. 31.*

éthique et principe pédagogique.

La **concrétude** (souligné dans le texte, *N.d.A.*) implique entre autres que :

L'enseignant doit éviter toute représentation tendancieuse. Le sens de notions ambiguës et vagues doit être éclairci. Il s'abstiendra d'avoir recours à des descriptions tendancieuses, et de tirer lui-même des conclusions précipitées. Un exposé contredit ces normes lorsque certaines choses (*sic*) sont omises, et d'autres sont mises en valeur [...] »²³¹

La forte expansion quantitative du volet méthodologique du *Lgr 80*, que j'ai constatée, rentre dans la dynamique surveillée et thérapeutique suggérée par ce passage. L'idéal d'une exhaustivité parfaite rend inutile toute délimitation du champ thématique, comme l'illustre bien la définition de plus en plus ouverte de l'objet des matières, présentées comme de simples occasions pour une réflexion spontanée autour des problèmes présents à la conscience de tout un chacun : survie de la planète, coexistence des cultures, guerre et famine... En ce qu'il pose l'arbitrage final par la conscience collective des nouvelles générations comme une source ultime de légitimité, le principe de neutralité s'intègre parfaitement à une philosophie antitraditionaliste de l'enseignement : l'objectif qui se précise à la lecture des *huvudmoment* des matières consiste non seulement à atteindre un « équilibre » entre opinions différentes, mais aussi à nuancer et à requalifier les corpus disciplinaires spécifiques, pour les mettre explicitement au service de la promotion de l'autonomie de l'élève²³². En même temps, à l'époque dans laquelle s'inscrivent les citations reprises ci-dessus, le contrôle étatique du message scolaire a largement excédé le cadre du programme scolaire, et emprunte de nouvelles formes. Au cours de la décennie précédente, sous l'impulsion des discussions autour des limites du directivisme des enseignements touchant à la religion et à la sexualité, la promotion de l'objectivité dans tous les outils de l'enseignement a trouvé une dimension autonome, aux conditions que je m'appête à vérifier.

²³¹ *Saklighet* innebär bl a följande: läraren skall undvika tendentiös framställning. Innebörden i mångtydiga och vaga begrepp skall klargöras. Läraren måste avhålla sig från att använda tendentiösa beskrivningar och att själv dra förhastade slutsatser. En beskrivning bryter mot dessa normer om vissa saker utelämnas och andra framhävs [...] *Ibid.*, p. 32.

²³² À partir de 1980, l'enseignement de la puériculture intègre par exemple dans son *huvudmoment* le développement par l'élève de la « connaissance de soi-même » (*kunskaper om sig själva. Ibid.*, p. 67). La déconstruction des différentes sources de conditionnement et l'éveil de l'esprit critique deviennent une composante centrale de tout le volet humaniste de l'enseignement. « Dans la rencontre avec des représentations figuratives [...] les élèves doivent être rendus conscients de la pression à laquelle ils sont exposés en ce qui concerne le style de vie, les habitudes de consommation, les attitudes et les valeurs » (*När det gäller de bilder [...] eleverna möter [...] ska de göras medvetna om den påverkan de utsätts för då det gäller livsstil, konsumtionsvanor, attityder och värderingar. Ibid.*, p. 69).

4. VERS UN « CERTIFICAT D'OBJECTIVITÉ » POUR LES MANUELS SCOLAIRES

L'élaboration du *handledning* d'éducation sexuelle nous a conduits à travers le processus de codification du concept d'objectivité, en tant que posture valable au niveau de la communication des contenus d'une discipline. Consacrée dans les programmes en 1969, cette démarche se généralise rapidement, sous une forme contraignante qui en fait un élément de la modernisation des pratiques d'enseignement. Au cours des années 1970, l'« analyse d'objectivité » (*objektivitetsgranskning*) devient l'élément central de la surveillance que l'État exerce sur le contenu des manuels et autres outils, utilisés dans le cadre de l'enseignement public. À partir de 1974, une structure *ad hoc* de *Skolöverstyrelsen* est chargée de l'examen préalable des manuels destinés à la publication, afin d'en établir l'objectivité, dans toutes ses acceptions consacrées dans les textes directeurs.

La formalisation d'un système de certification des manuels axé sur ce critère progresse très rapidement, au cours de la seconde moitié des années 1960. Une *utredning* fut réunie sur ce sujet en 1966, à l'initiative du ministre social-démocrate de l'Éducation Edenman²³⁴; trois ans plus tard, les principes sur lesquels la procédure devrait s'appuyer étaient arrêtés dans un esprit de consensus. Avec l'adoption du *Lgr 69*, cet exercice apparaît comme la réponse consciente aux controverses autour de la légitimité du modèle incarné par le système éducatif, qui avaient pris, au cours de la décennie précédente, les inflexions polémiques que j'ai évoquées²³⁵. La nature de la surveillance que les autorités publiques devraient exercer sur les supports pédagogiques avait été matière à débat depuis la genèse du projet de la *medborgarskola*. Toutes les nuances et les hésitations de l'évolution dans le sens d'une approche antidogmatique du canon scolaire se reflètent dans cette discussion. Différentes commissions s'étaient prononcées sur ce thème, dont un comité *ad hoc*, créé à l'initiative du SAP²³⁶, dans le contexte de la mobilisation d'après-guerre en faveur de la purification du système scolaire de tout message hostile à la démocratie²³⁷. Un organisme étatique²³⁸ avait en

²³⁴ *Läromedelsutredning* (« Commission d'enquête sur le matériel didactique »).

²³⁵ Cf. *supra*, pp. 406 sqq.

²³⁶ *1945 års lärobokskommitté* (1945-1947). Le rapport final du comité est consigné dans la sou 1947:51. Une référence récente pour la trajectoire politico-administrative du contrôle des manuels scolaires en Suède est la thèse de A.J. Harrie, *Staten och läromedlen*, *op. cit.*

²³⁷ De telles critiques – qui pointaient l'arriération et le manque d'« objectivité » des manuels en circulation – trouvent un écho dans le débat parlementaire sur la création de l'enquête, en 1945 (cf. *ibid.*, p. 60). Cf. *supra*, pp. 81-90.

²³⁸ *Läroboksnämnd* : conseil des manuels scolaires.

charge l'examen préalable des livres destinés aux écoles depuis 1938. Le rapport du *lärobokskommitté* avait amené à soumettre cet examen au contrôle direct du gouvernement; à la même occasion, les paramètres fixés en 1938²³⁹ avaient été intégrés avec une évaluation méthodologique²⁴⁰.

Au début des années 1960, l'achèvement de la restructuration des grandes filières éducatives entraîne la remise en question du caractère de la surveillance assurée par le *läroboksnämnd*²⁴¹. Au niveau institutionnel, l'introduction des nouveaux *läroplaner* avait amené au souhait que la philosophie inspiratrice de la *grundskola* se reflète de manière plus cohérente dans les manuels scolaires. Parallèlement, sur la scène politique et intellectuelle, les attaques contre le biais idéologique des outils d'enseignement se multipliaient. Ce tournant historique – entre 1962 et 1965 – marque également le déclenchement de la réflexion sur l'ajustement de l'éducation sexuelle à une société d'individus autonomes, que j'ai relatée dans la section précédente. Le retour réflexif de l'école autour de la légitimité de sa parole intervient en synchronie avec d'autres terrains de rencontre entre politiques éducatives et instances sociétales : la discussion sur la persistance d'éléments *confessionnels* dans l'enseignement étant de loin le plus explicite et le plus conflictuel. L'enthousiasme avec lequel la société suédoise semblait avoir adhéré au paradigme communautaire-individualiste de la *grundskola*, trouve ainsi un démenti dans la prolifération des débats dans lesquels cet idéal s'affronte à des instances antagonistes. Des sollicitations qui inciteront le système, au nom de la cohérence entre idéaux et pratiques, à préciser son projet, en réduisant ses espaces non formalisés et ses marges de tolérance.

4.1 L'enseignement de la religion en débat (1962-1969)

On ne saurait rendre compte de la genèse du contrôle de l'objectivité dans la nouvelle *medborgarskola* sans rappeler la place centrale que la controverse autour des conditions d'un enseignement *neutre* de la religion occupe dans la construction de cette problématique. La

²³⁹ Format et qualité typographique des textes, prix, conformité à la structure des programmes... Les dispositions, confirmées en 1948, prévoyaient également que les manuels aient un contenu « objectif et fiable » (*objektivt och vederhäftigt. Kungl. Maj:ts kungörelse angående granskning av vissa läroböcker. SFS 1938:630, texte modifié par SFS 1948:613*).

²⁴⁰ Comme le note l'historienne Harrie, le principe de cet examen préventif, cautionné par l'autorité politique, ne suscita aucune attention sur la scène publique, ni une opposition structurée. L'examen concernait tous les manuels dont un emploi régulier dans l'enseignement était prévu, et était une condition de leur adoption.

²⁴¹ Le débat prit aussitôt une dimension politique. Dès la fin des années 50, alors que la création d'une école obligatoire unique se dessinait à l'horizon, des demandes furent avancées en ce sens. Le *Riksdag* examina à plusieurs reprises la possibilité d'intensifier le contrôle, entre 1959 et 1961; un sujet qui fit l'objet d'enquêtes à l'initiative du ministère compétent (*cf. A. J. Harrie, op. cit., p. 75*).

discussion qui se développe au milieu de l'élaboration des *utredningar* du début des années 60²⁴² introduit une note dissonante dans le consensus des organisations sociales et des forces politiques par rapport aux fondements de la réforme de 1962. La participation d'acteurs collectifs²⁴³ ainsi que d'intellectuels de référence du débat sur l'éducation (dont l'un des architectes de la *grundskola*, Stellan Arvidsson²⁴⁴) entretient la *querelle* et contribue à la légitimer. La majorité de ces prises de position publiques vise les contradictions entre la promesse modernisatrice de la *grundskola* et sa réalité au quotidien, dans le domaine où cette promesse avait été articulée avec le plus de vigueur : la liberté de conscience des apprenants. L'objet de la critique est la manière dont la matière « christianisme », sous des dehors de sobriété et de pluralisme, perpétue l'identification normative du message scolaire au catéchisme de l'Église luthérienne d'État²⁴⁵. Dans une école vouée à l'épanouissement de l'autonomie et de la créativité, les élèves seraient donc exposés à un programme d'endoctrinement qui ne dit pas son nom. Le scandale est plus accentué dans le cas des toutes premières classes, où l'enseignant qui a pour mission d'initier les enfants au contenu des différentes fois religieuses est le même qui mène la prière collective du début de la journée d'école²⁴⁶. Les principaux organes de presse se font l'écho de ces thèses, en les imposant à l'attention du public comme un débat d'intérêt national²⁴⁷.

La résonance publique de cette offensive doit être mise en relation avec un tournant culturel, dont elle se nourrit; à savoir, la crise de la représentation qui avait été cultivée dans les années

²⁴² Notamment, la *skolberedning* et la *gymnasieutredning* (cf. *supra*, chapitre 1). Parmi les interventions publiques qui précèdent la remise des rapports sur la réforme de la *grundskola*, on citera les articles de l'écrivain Per Anders Fogelström dans *Stockholms tidning* (9/7/1960 et 5/8/1960).

²⁴³ Notamment, les associations de jeunesse de certains partis politiques ou des réseaux éducatifs liés au mouvement ouvrier. La position contraire, qui défendait le statut de l'enseignement religieux, est surtout articulée par le parti d'inspiration confessionnelle KDS, par des acteurs et des publications s'exprimant au nom de l'Église protestante de Suède ainsi que d'autres réseaux plus informels.

²⁴⁴ 1902-1997. Haut responsable du SAP, actif sur les questions d'éducation depuis les années 30. Membre de la *skolberedning*, il avait été le secrétaire de la *skolkommision*. Cf. sa contribution « Kristendom i skolan », *Liberal debatt*, 3, 1962, pp. 14-15.

²⁴⁵ Une cible fréquente étant la place encore accordée dans l'aménagement des cours à la *petite catéchèse* de Martin Luther (*Der Kleine Katechismus*, 1529) : somme de préceptes édifiants et de modèles de conformité sociale, et référence principale du cursus d'enseignement primaire pour maintes générations de Suédois. La caution officielle de la centralité de ce texte dans les programmes se prolongea jusqu'à la révision des programmes de 1919.

²⁴⁶ L'argument est développé notamment dans les articles cités de l'écrivain Per A. Fogelström.

²⁴⁷ À titre d'exemple, au début de l'automne 1963, sept éditoriaux de la page culturelle de *Dagens Nyheter* (libéral-progressiste) furent consacrés à la question de l'enseignement religieux en l'espace de 20 jours. K-G. Algotsson (*op. cit.*, pp. 433, note 2 et 434, note 1) dresse une longue liste d'articles de presse publiés entre 1962 et 1964 sur cette problématique.

30 et 40 par les architectes de la *folkhem* et qui, au nom de l'unité de la communauté populaire, visait à supprimer toute contradiction entre l'exigence de liberté de conscience et la place traditionnelle du luthéranisme dans la cité²⁴⁸. Cette ligne de pensée avait été appliquée de manière cohérente à la sphère de l'éducation comme dans l'espace social. Au cours des années 50, cependant, elle cède du terrain à un affrontement de principe autour de la persistance d'éléments sacrés, et plus spécifiquement chrétiens, dans les institutions, le débat de société et le sens commun. Une référence de cette offensive est un essai du philosophe positiviste Ingemar Hedenius, sorti en 1949²⁴⁹. La cristallisation des discussions sur la réforme scolaire autour de ce volet, longtemps considéré marginal, de la réforme de 1962, s'explique par la symétrie entre les positions qu'il mobilise et l'attitude de deux champs intellectuels organisés, s'affrontant autour de la place de la symbolique sacrée dans la fondation des valeurs civiques et des institutions : du mariage au statut des congrégations religieuses²⁵⁰. Sous l'impulsion du regard que portent sur le monde de l'éducation d'autres pamphlets de référence²⁵¹, les termes traditionnels du débat sur l'enseignement religieux se radicalisent.

L'objectivité formelle professée par l'autorité éducative était loin de satisfaire ces acteurs, qui investissent simultanément différentes scènes – des assemblées de parti au *Riksdag*, des

²⁴⁸ Comme je l'ai pointé dans le chapitre 1, la référence à un socle spirituel commun avait été un élément du recentrage de la mission de l'école autour de la formation du caractère et de la solidarité sociale. Un rôle important dans la distanciation du SAP vis-à-vis de ses positions hostiles à toute contamination entre sphères politique et religieuse revient à Arthur Engberg (1888-1944, cf. *supra*, chapitre 1, note 23). Titulaire du ministère des cultes et de l'enseignement entre 1932 et 1939, A. Engberg avait milité pour le maintien d'une Église nationale sous tutelle étatique, en tant que gage de cohésion sociale et antidote à l'émergence d'un protestantisme politique (cf. M. Zaremba, *Kyrkan & friheten*, op. cit.)

²⁴⁹ *Tro och vetande*, Stockholm, Bonnier, 1949. Le caractère définitif et la résonance de cette querelle reflètent le statut singulier de l'Église en Suède : dès la réunification du pays sous Gustav Vasa, la foi luthérienne y représente le pilier de la conscience nationale. Intégrée à l'arsenal rhétorique d'un État-providence fondé sur la rationalité, la critique de Hedenius se préoccupe moins du statut privilégié de l'Église luthérienne d'État que de la contradiction entre une vision religieuse du monde et les valeurs de la modernité. Le débat des années 50 et 60 pivotait surtout autour de la notion que la tradition religieuse ne devait plus justifier des exceptions aux critères rationnels de validation et de légitimité sociale. La décision de 1958 sur la consécration des femmes, entérinée par l'assemblée épiscopale sous la pression de l'autorité publique et de l'opinion non religieuse, peut être appréciée dans une telle perspective (cf. M. Zaremba, *Kyrkan...*, op. cit.) La quête d'une rupture avec toute généalogie mystique des institutions, est caractéristique de la tradition philosophique de l'« école d'Uppsala » dont Hedenius lui-même (professeur à Uppsala de 1947 à 1973) est issu (cf. *supra*, note 30 et P. Colla, *Le värdenihilism...*, op. cit.)

²⁵⁰ Une étape emblématique dans la consécration publique de cette posture iconoclaste fut la parution, dans l'édition de la veille de Noël de 1965 de *Dagens Nyheter*, d'un essai présentant la fondation mystique du groupe familial comme un danger pour la société (B. Backberger, « Den heliga familjen », *Dagens Nyheter*, 24/12/1965). Sur l'influence de Hedenius dans la compréhension commune du fait religieux chez les élites suédoises, une contribution originale est P. Thaléns, *Den profana kulturens Gud*, Lund, Nya Doxa, 1994.

²⁵¹ Par exemple, le *Manuel de l'athée* paru en 1964 et préfacé par Hedenius lui-même (*Ateistens handbok*, Stockholm, Prisma, 1964). L'ouvrage était édité par les éditions du réseau national d'éducation populaire, rattaché au mouvement ouvrier. La préface s'y arrêta sur la forte empreinte confessionnelle des manuels scolaires de religion. D'autres contributions touchaient à la place du christianisme dans l'enseignement scolaire.

tribunes des journaux à la presse des enseignants – pour s’attaquer aux défaillances logiques du processus de démythologisation de l’enseignement national. Une pédagogie respectueuse des consciences est-elle possible dans l’absolu, dans le cas des élèves en bas âge ? Quel effet peut-on attendre de leur exposition à des images hautement *suggestives*, telles que les récits bibliques ? Est-il raisonnable de s’attendre à une présentation détachée de ces thèmes de la part d’enseignants croyants ²⁵²? La focalisation des débats autour de la situation culturelle de l’école, présentée (au lendemain de l’aboutissement de sa réforme) comme une chasse gardée de sensibilités prémodernes²⁵³ annonçait une rupture de l’équilibre précaire préservé jusqu’alors, entre exigences d’universalité et conformité au statut traditionnel de la théologie luthérienne. D’une manière plus insidieuse, ces attaques révèlent les limites de l’engagement du projet réformateur pour l’autonomie individuelle, et sa tension fondamentale avec un principe hiérarchique d’autant plus structurant qu’il n’est pas reconnu comme tel. Les indices de la dégradation d’un consensus suivent de peu l’intensification des campagnes de dénonciation : la divarication de l’interprétation du concept de neutralité religieuse entre les deux branches du système éducatif marque une première césure. Dans son rapport relatif à la réforme du secondaire, la *gymnasiutredning*²⁵⁴ avait prôné une caractérisation impartiale de l’enseignement de la religion, en s’attaquant au bien-fondé de la référence à la religion d’État (à partir de l’appellation de la discipline)²⁵⁵. La réaction à cette prise de position – qui touche non seulement aux exigences d’équilibre imposées aux professeurs, mais au noyau thématique de la discipline – est à la hauteur de la rupture d’un équilibre instable qu’elle impliquait. La proposition de la *gymnasiutredning*, assortie d’une révision à la baisse de l’horaire consacré à la religion, et la perspective d’un recentrage analogue, ou plus radical, au niveau de l’enseignement obligatoire, déclencha la réaction des organisations et des moyens d’information d’allégeance protestante. Parmi ses expressions, une série d’interpellations au *Riksdag*²⁵⁶ et des initiatives publiques sans précédent dans l’histoire de la réforme scolaire, l’épisode le plus éclatant étant la pétition populaire adressée au gouvernement, contre la

²⁵² Sur la récurrence de ce type d’arguments, cf. K-G. Algotsson, *op. cit.*, pp. 434-436.

²⁵³ En 1963, les grands quotidiens du pays (notamment, *Dagens Nyheter* et *Aftonbladet*), consacrent une série d’éditoriaux aux manuels de religion. Cf. *ibid.*, p. 438.

²⁵⁴ Cf. SOU 1963:43, *op. cit.*, pp. 185-188 et *supra*, section II.1.4.2.

²⁵⁵ Cf. K-G. Algotsson, *op. cit.*, pp. 432-438.

²⁵⁶ La thèse défendue par l’une de ces questions parlementaires était que la vision prédominante de l’objectivité revenait au projet d’extirper de la conscience des enfants le sentiment chrétien (cf. *RH*, 1965, *protokoll i andra kammaren*, 41, pp. 100-104).

menace qui pesait sur l'enseignement de la religion dans le secondaire²⁵⁷.

4.2 La démythologisation en tant qu'impératif pédagogique

Une conséquence indirecte du débat sur l'enseignement de la religion fut de catalyser l'attention de l'opinion autour de l'orientation idéologique des manuels scolaires. Ce passage met une fin à l'image d'innocence qui les entoure en même temps qu'à l'indifférence des milieux intellectuels envers cette problématique. L'inquiétude autour de la présence de jugements tendancieux dans le matériel d'enseignement se généralise alors à de nouveaux domaines. Publiés presque simultanément et en grand tirage, les ouvrages cités de Palm et de Tingsten²⁵⁸ sont les premiers réquisitoires systématiques contre le biais idéologique des textes scolaires. Bien qu'élaborés à partir de prémisses hétérogènes, ces ouvrages furent accueillis comme des critiques de la subordination de l'école à des thèses partisans et comme un plaidoyer pour une meilleure vigilance sur leur message²⁵⁹. En ce qu'elle interpelle les conditions de légitimité de la parole de l'école sur des sujets controversés, la politisation de la querelle ne fera qu'accélérer la mise sur pied d'un dispositif central de surveillance et la codification de ses critères.

Prêtons attention à la chronologie de ce processus : à l'époque où les polémiques sur les déformations idéologiques du message scolaire s'imposent sur la scène publique, le *läroboksnämnd* est le seul organisme ayant parmi ses missions la vérification du bien-fondé scientifique des outils pédagogiques. Le contexte politique l'amènera à jouer un rôle résolutif dans le débat. C'est dans son sein qu'à l'apogée des discussions sur l'enseignement religieux un groupe de vérification (*granskargrupp*) est chargé en 1965 d'une révision générale des manuels de religion utilisés dans l'enseignement obligatoire. En l'absence d'un mandat précis, le groupe (qui compte parmi ses membres des acteurs du débat sur l'objectivité, comme le social-démocrate S. Andersson) se trouve à devoir forger *ex novo* – à l'instar de l'USSU – les critères définissant les limites du conditionnement idéologique dans l'enseignement. Le

²⁵⁷ Diffusé dans la population des croyants avec le soutien des paroisses de l'Église de Suède, l'appel recueillit deux millions de signatures, correspondant à environ un tiers de la population adulte du pays. On remarquera l'analogie avec les formes d'expression qui caractérisent l'opposition à la réforme de l'enseignement sexuel. Cf. K-G. Algotsson, *op. cit.* La crise de 1963 amena l'opinion religieuse à serrer ses rangs, avec la création d'un « Conseil central des Églises sur les questions scolaires » (*Samkristna skolnämnden*). Les représentants de l'Église d'État y siégeaient à côté des congrégations protestantes dissidentes et des enseignants de religion.

²⁵⁸ *Indoktrineringen i Sverige* (1968) et *Gud och fosterlandet* (1969), *op. cit.*

²⁵⁹ Conforté par le débat des années précédentes, l'un des auteurs – après avoir rendu compte de quelques remarques bienveillantes envers des États soumis à des dictatures, dans les manuels de langues vivantes – mettait en cause la responsabilité du *läroboksnämnd* pour avoir négligé ses devoirs en matière d'objectivité (G. Palm, *op. cit.*, p. 32).

travail du *granskargrupp* compte parmi les premiers exemples de la réception institutionnelle de la demande de nettoyer la communication pédagogique et ses outils des biais mythologiques et des *a priori* idéologiques qui s'y inscrivent. Précédemment, ce type de démarche avait visé des principes généraux et était restée confinée au travail des commissions chargées de l'élaboration des programmes²⁶⁰; ce n'est qu'à ce stade qu'elle débouche sur un travail d'experts, tourné vers la validation, ou la censure, d'exemples concrets d'écriture et de médiation pédagogique.

Un rapport préliminaire fut rendu public en 1965. À la demande de l'intergroupe des députés d'orientation chrétienne²⁶¹, ce document sera au centre d'un débat parlementaire : un traitement conforme au rôle traditionnel du pouvoir législatif suédois dans les questions liées au culte²⁶². Diffusés sous la forme d'un mémorandum (*promemoria*), les résultats de la vérification étaient assortis de nouvelles orientations générales. Les auteurs y étaient notamment invités à s'abstenir de toute démarche de prosélytisme et à ne plus présenter des contenus de foi sans les référer expressément au point de vue d'une certaine Église ou doctrine. Aucune vérité transcendante, à commencer par l'existence de Dieu, ne devrait plus être proclamée sur le mode de l'évidence; les biais révélés par la substantialisation implicite d'articles de foi ou par des propos dogmatiques²⁶³ étaient le principal grief imputé à nombre de manuels en circulation. La démarche critique ne visait pas uniquement des enjeux controversés, telle qu'une représentation biaisée des cultes minoritaires. Comme on le remarque, et comme cela avait été le cas pour la USSU²⁶⁴, l'impératif de l'objectivité recouvre désormais une tension constante vers la *saklighet*, à savoir vers l'épuration des jugements destitués de bases empiriques. Deux obligations découlent de ces objectifs : du point de vue du regard sur l'impact de la religion sur la société, l'enseignant devra rendre compte sans réticence des aspects négatifs de l'expérience historique des religions, en prenant également

²⁶⁰ Mis à part de rares exceptions, comme les exercices interscandinaves de neutralisation des clichés nationalistes dans les manuels d'histoire. Cf. *supra*, pp. 193-194.

²⁶¹ *Riksdagens kristna grupp*. Fondé en 1904, il rassemblait des députés de différentes allégeances politiques.

²⁶² *RH*, 1965, *protokoll i andra kammaren*, 41, p. 100 sqq. Cf. *supra*, chapitre 1, note 17. Jusqu'à la dissociation formelle de l'Église de Suède de l'État, en l'an 2000, les traductions officielles de la Bible ou du livre des Psaumes étaient soumises au vote du *Riksdag*. Par ailleurs, les organes représentatifs de l'Église de Suède sont élus en concomitance avec les élections politiques nationales, avec la participation des mêmes partis.

²⁶³ Des propos – si l'on se tient aux exemples cités dans le document – du style « les psaumes nous apprennent que... » (*Psalmen lär oss att...*). Le rapport est reproduit dans *RH*, 1965, *protokoll i andra kammaren nr 36*, pp. 37-40 (*interpellation ang. undervisning i kristendomskunskap i grundskolan*). Cf. K-G. Algotsson, *op. cit.*, p. 471 sqq. Pour le débat parlementaire, se référer à *RH*, 1965, *protokoll i andra kammaren nr 41*, *Svar på interpellation...*, pp. 99-129 sqq.

²⁶⁴ Cf. *supra*, section III.2.1.

en compte le point de vue athée ou antireligieux. Du point de vue des contenus des traditions religieuses, l'école est appelée à adopter une approche désenchantée. Afin de supprimer tout télescopage entre vérité et croyance, l'enseignement devra expliciter, lorsque l'exposé le justifie, les aspects « légendaires » des épopées fondatrices des religions révélées. Sur cette base le groupe recommanda finalement le retrait du commerce de neuf manuels de religion²⁶⁵.

Le rapport du *granskargrupp* s'inscrit dans le droit fil du débat de société sur le fondement dogmatique de la prédication religieuse dans l'espace public, à commencer par les controverses sur l'absence de socle scientifique des récits de la Bible. Dans les deux contextes, les critiques n'invoquent pas, en premier lieu, une vision différente de la relation entre l'espace civique et le sacré, ou le respect *a priori* de la conscience individuelle : l'accent est mis sur le primat de la science dans tous les domaines, donc sur une obligation universelle de conformité aux *faits*. Ce débat avait déjà subverti la représentation qui rendait compatible la neutralité des institutions avec le statut prééminent reconnu à *une* doctrine religieuse en particulier; l'ancrage de la discipline scolaire dans une telle hiérarchie en était fatalement fragilisé. Les conclusions du *granskargrupp* renvoient à la caution du principe selon lequel l'enseignement religieux ne trouve plus la clé de sa légitimité dans une restitution sobre des contenus de la foi luthérienne, mais dans une approche sans préconditions de *toutes* les postures envisageables, face au défi intellectuel posé par la croyance. Après avoir suscité une forte opposition des cercles religieux, le mémorandum fit l'objet d'une ultérieure démarche de conciliation, aboutissant en 1967 à un rapport final révisé. Sous l'influence des demandes des représentants des Églises, le document s'applique à modérer la dimension purement critique de l'engagement pour l'objectivité : d'où l'atténuation que connaissent certains propos critiques vis-à-vis de la tradition chrétienne, et la demande que la matière soit présentée de manière à cultiver chez les élèves la notion du sérieux de ses contenus, en abordant les contenus de foi *de l'intérieur*²⁶⁶. Le gage d'un enseignement objectif est maintenant identifié, plutôt que dans le démontage des arguments dogmatiques, dans l'autoconstruction des sujets de discussion par les groupes d'élèves.

L'oscillation entre une obligation de retenue par rapport à des enjeux controversés et la tendance à mettre ces mêmes enjeux en valeur, pour éveiller la participation active des élèves, est spéculaire au cas de l'éducation sexuelle : dans les deux contextes, la responsabilisation et la prise de conscience individuelle vis-à-vis des dilemmes reflétés par la discipline semblent

²⁶⁵ K-G. Algotsson, *op. cit.*, p. 471.

²⁶⁶ *Inifrån*. L'expression de réserves sur le contenu de vérité d'une foi était également bannie. Cf. *ibid.*, p. 484.

être plus cruciales que la reproduction de son corpus intellectuel. De même, l'appel à la distanciation critique n'est pas exempt de l'incitation à la propagation, par l'enseignant, d'un ethos réaliste, permettant à l'élève d'appréhender la distinction entre faits et opinions et – dans le paradigme qui finit par s'imposer – entre les *vrais* problèmes abordés par les religions (la guerre, la violence, la lutte contre la pauvreté) et les réponses entachées par l'illusion, la tradition, la coutume. Les recommandations finales précisent ainsi que les responsabilités de l'enseignant s'étendent à l'entraînement à discerner les prédicats qui caractérisent le discours des religions en fonction de leur véridicité. Un tel travail de discrimination entre les différents éléments de vérité qui constituent chaque doctrine est censé tenir une place prépondérante dans l'objet de la matière – qui se transforme en une école d'une relation objective à la loi morale :

La formation d'une tradition implique nécessairement des éléments mythiques, historiques et *légendaires*. Il est souhaitable que les élèves soient orientés sur ce point; lorsqu'une référence est faite à des éléments textuels de la Bible, il faudrait rendre compte du registre dans lequel l'objet abordé se situe²⁶⁷...

De telles conclusions seront une référence du projet de révision de *läroplan*, élaboré dans la même année. Le concept d'objectivité y joue un rôle central, dans la double déclinaison – « impartialité et « concrétude » – que l'expertise de *Skolöverstyrelsen* avait consacrée. Dans le document, l'enseignement religieux – crédité, encore une fois, d'un rôle régalien par rapport aux autres blocs disciplinaires – devient l'emblème de ce nouveau projet :

Le cadre de référence que la *grundskola* entend donner à chaque citoyen [...] apparaît sans aucun doute plus riche que par le passé [...] Il vise notamment – *par le biais d'un enseignement objectif, c'est-à-dire concret et impartial, de la religion, ainsi qu'à l'intérieur des disciplines d'orientation sociale et naturelle* – à initier les élèves au monde environnant et au temps passé [...] ainsi qu'à les orienter dans les grandes questions existentielles²⁶⁸.

La révision qui aboutit au *Lgr 69* marque la consécration de la promotion de l'objectivité, du niveau du débat à celui de l'expertise et de la réforme : pour la première fois, cette exigence avait été au centre de la contestation de l'objet d'une matière, permettant ensuite d'en reformuler les priorités et les intentions.

L'attention que la structure du *Lgr 69* consacre aux conditions d'une présentation factuelle et

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 486.

²⁶⁸ *Obestriddigt synes dock vara, att den gemensamma referensram, som grundskolan vill ge alla medborgare [...] måste omsluta ett rikare innehåll än förr [...] Den skall genom en objektiv, dvs saklig och allsidig undervisning i religionskunskap och i ämnen av samhälls- och naturorienterande slag föra dem in i den omgivande verkligheten och i det förflutna [...] samt orientera dem i livsåskådningsfrågor.*
Lgr 69, Allmän del, *op. cit.*, p. 12.

respectueuse des questions à connotation éthique s'explique en grande partie par l'ampleur que cette problématique avait prise dans les contextes examinés jusqu'à présent. On peut être surpris par la manière dont le nœud conceptuel qui avait été à l'origine de la controverse – le droit des éducateurs de se hisser au-dessus de la mêlée, en se faisant les porte-parole de vérités antagonistes – est finalement repris à son compte par l'institution, qui s'en sert comme un catalyseur de consensus. Un savant mélange d'objectivité et de directivisme sera donc présenté comme l'issue du conflit entre tenants et adversaires d'un enseignement confessionnel. Le *läroplan* la codifiera sous la forme de pétitions de principe non négociables, arrêtées dans sa section consacrée aux missions fondamentales de l'école : l'exercice par l'institution d'une responsabilité morale, la présentation strictement objective des points de vue existants dans la société, la liberté de choix et de conscience pour ses élèves. En conséquence de l'entrée en vigueur du *Lgr 69*, la religion se trouve largement intégrée aux contenus du bloc d'intégration sociale, avec une dotation horaire légèrement supérieure au passé²⁶⁹ et une identité non confessionnelle, proche de celle inaugurée par la réforme du *gymnasium* de 1964²⁷⁰. Séparés en partie de leur ancrage confessionnel, ses thèmes – rapport à la transcendance, devoirs fondamentaux de l'être humain, choix face à la vie et à la mort... – s'amalgament aux autres questions universelles de la jeunesse, que l'orientation dans le monde contemporain doit aborder, dans un esprit d'exhaustivité et d'incitation à la prise de conscience. L'équilibre entre ces sujets était tributaire d'un compromis : le rôle de *Skolöverstyrelsen*, qui parvint à présenter la question de l'objectivité aux parties en conflit comme un enjeu essentiellement pédagogique, a été reconstitué en détail par K-G. Algotsson²⁷¹. Néanmoins, l'issue de la querelle se situe dans le droit fil du rejet que la majorité des acteurs qui étaient intervenus sur le thème de la place du sacré dans l'enseignement avaient opposé à toute restriction du droit de l'école d'exercer son autorité sur la sphère des questions existentielles²⁷². Dans le domaine de la relation à la transcendance, la

²⁶⁹ Du fait de sa présence dans le curriculum de la 9^e année de cours, désormais unifiée, alors que le *Lgr 62* ne lui avait gardé une place que dans les filières à caractérisation théorique. Sur cette évolution ainsi que sur la nouvelle caractérisation des matières d'orientation sociale, cf. *supra*, section II.1.5.2.

²⁷⁰ La familiarisation avec le christianisme relève désormais d'une vision panoramique de la manière dont les principales confessions, ainsi que les « visions du monde » alternatives à la religion, envisagent les interrogations existentielles de l'humanité contemporaine. L'importance culturelle du protestantisme pour la civilisation suédoise justifie, néanmoins, la place prééminente de la référence à la Bible dans les programmes.

²⁷¹ *Op. cit.*, p. 32.

²⁷² Notamment, la reconnaissance de la possibilité pour les parents de réclamer une dispense des cours pour leurs enfants (droit déjà reconnu aux croyants de certaines confessions) : une hypothèse que des critiques autorisés de la *kristendomskunskap* refusaient par principe (cf. S. Arvidsson, dans *Liberal debatt*, *op. cit.*)

parole capable de discerner le vrai du faux et le privé du public, doit donc toucher et impliquer son public, au même titre que n'importe quel autre sujet : voilà où se situe le dénominateur commun entre les deux fronts que cette longue querelle va opposer. Au passage, en contraste avec la volonté iconoclaste qui marque l'affrontement, la question du droit de cité du religieux dans l'espace scolaire ne sera jamais articulée.

On peut mesurer l'efficacité de la stratégie de pacification mise en œuvre par les autorités scolaires à un simple constat : l'essoufflement, après l'adoption du *Lgr*, des controverses autour de la vocation de la matière religion et de la pertinence de ses contenus. Le nouveau profil de la religion, qui en préserve l'identité tout en la soumettant aux missions communes au bloc d'orientation, parvient à réconcilier les tenants d'une école libérée de toute empreinte confessionnelle et les supporteurs traditionnels du catéchisme scolaire – ou du moins à dépolitiser leur conflit²⁷³. L'éloignement du risque d'une disparition de la matière, ou de sa réduction à une fonction marginale, facilita le ralliement au projet de ses défenseurs institutionnels : professeurs de religion, auteurs des manuels, épiscopat etc. Le prix à payer avait été la dilution de l'identité historique de la matière, et un acte d'allégeance aux engagements individualistes de l'école civique. Dans le domaine de la perméabilité du contenu scolaire aux sensibilités diffuses, la religion représentera un laboratoire²⁷⁴. En revanche, les commentateurs d'allégeance chrétienne prirent acte avec satisfaction du fait que son intégration dans les objectifs plus amples d'orientation sociale témoignait du caractère fondamental du sujet religieux et de sa pertinence pour la compréhension du monde contemporain²⁷⁵. Dans la même optique, l'opinion favorable à cet enseignement s'appropriera l'argument de l'objectivité, dans la mesure où il implique la restitution exhaustive et sans malveillance de l'objet de la foi. Face à la métamorphose des corpus disciplinaires annoncée

²⁷³ On se référera sur ce point à l'analyse de l'historien qui a accordé à la querelle sur le statut de la religion à l'école l'analyse la plus ciblée (K-G. Algotsson, *op. cit.*, p. 496-500). L'auteur se réfère aux prises de position conciliantes de la presse et des représentants des différentes églises chrétiennes, en concomitance avec l'adoption du *Lgr 69*. Un an plus tard, une réforme ultérieure des programmes des lycées, conçue à partir des mêmes principes d'intégration thématique (*cf. supra*, section II.1.5.3), verra le jour sans que le statut de l'enseignement religieux ne suscite de polémiques.

²⁷⁴ En 1967, le ministre compétent précisait que le choix des sujets serait systématiquement soumis au test des préoccupations de la jeunesse face à l'« existence » ; un sondage *ad hoc* était lancé à la même occasion, dans le but d'alimenter les nouveaux programmes de la matière (pour une analyse de cette enquête *cf. infra*, section VI.2.1).

²⁷⁵ *Cf. Svensk Veckotidning*, 37, 1967 et *Svensk Kyrkotidning*, 13, 1968. Ce sentiment de satisfaction est en partie justifié par le bilan dressé dans le chapitre précédent : tout en étant la cible des attaques les plus virulentes, la discipline religion maintient, dans l'architecture du *Lgr 69* et du *Lgr 80*, une plus grande autonomie par rapport à une discipline moins controversée, telle que l'histoire. Alors qu'ils sont libellés en tant que questions communes à l'homme de la rue, les contenus de la problématique religieuse accèdent à l'espace de l'éducation sociale, et y conquièrent le statut d'évidences.

par le *Lgr 69*, l'exigence de l'impartialité apparaît moins comme une menace, que comme une garantie²⁷⁶. C'était ne pas voir que la question du rapport entre croyance et jugement de fait, entre persuasion et dialogue, n'avait pas disparu des intentions de la matière, ni de la philosophie de l'éducation dont elle allait devenir l'instrument²⁷⁷.

4.3 Outils pédagogiques et responsabilité sociale : l'institutionnalisation du contrôle de l'objectivité

Dans le déclenchement en 1966 de la révision du régime de soutien à la production des manuels, une préoccupation économique (contenir la hausse du prix des ouvrages) rencontre une notion de maîtrise rationnelle : accompagner l'évolution du *läroplan* par des outils techniques plus adaptés aux nouvelles orientations pédagogiques²⁷⁸. En même temps, la focalisation de l'initiative législative autour du problème de la *certification* des ouvrages se caractérise comme une réponse institutionnelle aux critiques du biais idéologique du système d'enseignement. Pour cette raison, tout en étant absentes du mandat initial de l'enquête, les implications liées au devoir de *neutralité* axiologique absorbent en bonne partie le volet de la *läromedelsutredning* relatif à la vérification de la qualité des manuels. L'attention et la publicité qui s'attachent à cet exercice attestent sa valeur exemplaire²⁷⁹.

En abordant la révision critique des programmes d'éducation sexuelle et de religion, au centre de l'agenda éducatif de la seconde moitié de la décennie, j'y ai aperçu le symptôme d'une tension entraînée par la posture antidogmatique du discours de l'école. A quelques années de distance, cette phase de conceptualisation se révèle avoir été le prélude de la mise au point d'une orthodoxie – signalée par un arsenal de mots consacrés (*saklighet, opartiskhet, relevans...*), fixant le périmètre de l'action pédagogique légitime²⁸⁰. Malgré le télescopage

²⁷⁶ Lors du débat parlementaire sur le *Lgr 69*, le porte-parole de l'intergroupe chrétien au *Riksdag* s'aligna au principe que l'école se limiterait à diffuser des informations sur le contenu de chaque religion, la question de la foi étant désormais du ressort de chaque congrégation (cf. *RH*, 1968, *motioner i andra kammaren*, 1266. Cf. Algotsson, *op. cit.*, pp. 496-497).

²⁷⁷ Cf. *infra*, section VI.2.

²⁷⁸ A. J. Harrie (*op. cit.*, pp. 71-72) souligne la relation entre cet effort et l'adhésion de l'administration à une approche « technologique », par étapes fonctionnelles surveillées, de la transmission du savoir (cf. sou 1971:91, *op. cit.*, pp. 18-29). L'établissement d'une maison d'édition scolaire sous la régie de l'État, dans le but de promouvoir la modernisation des manuels, fait également l'objet des analyses de la commission (*ibid.*, pp. 15-17). L'emploi de la nouvelle notion d'« outils pédagogiques » (*läromedlen*) dans l'intitulé de l'*utredning* est emblématique du statut instrumental qui leur est désormais attribué.

²⁷⁹ Le nombre des rapports produits par la *läromedelsutredning* durant ses cinq ans d'activité, ainsi que le volume des études préparatoires, commissionnés à des équipes d'universitaires qualifiés, en atteste suffisamment. Les décisions politiques de 1974 seront encore suivies d'une production de recommandations spécifiques de *sö* sur le thème de l'objectivité de l'enseignement. Une conférence sur ce sujet eut lieu à Stockholm en 1969.

²⁸⁰ La ligne de partage entre ces démarches est par ailleurs tenue : l'analyse de la *USSU* s'était explicitement appuyée sur l'expertise engagée par la *läromedelsutredning*, alors que le rapport final de celle-ci reprend *in exten-*

chronologique entre ces contextes de normalisation du message scolaire, caractérisés par la répétition des mêmes concepts, les conclusions de la *läromedelsutredning* apparaissent comme un aboutissement logique de l'affirmation du devoir de non influence dans l'enseignement. Les précautions que la *USSU* avait attachées à la présentation de quelques doctrines controversées, et la rédaction du *Lgr 69* au travail de l'enseignant en général, se transforment à ce stade en la condition de l'*habilitation* de la parole magistrale.

Au tournant des années 70, une ambiguïté non dissipée entoure les nouveaux modèles de légitimation du corpus des humanités : des critères transversaux, rattachés à des priorités de socialisation politique, et destinés à supplanter l'autorité du canon et de l'usage. Le rapport final de la *läromedelsutredning*, rendu en décembre 1971²⁸¹ reflète bien le double mouvement, de libération et de normalisation, qui avait animé l'expertise officielle des années 60 sur le rapport du système scolaire aux grandes questions éthiques. La dichotomie entre la libération de la parole éducative et sa subordination à de nouveaux critères de pertinence²⁸², concerne, dans ce cas, le principe même de la surveillance de l'autorité publique sur les textes. D'une part, l'enquête préconise en effet l'abolition pure et simple du contrôle préventif des manuels et de l'autorité qui y était préposée, le *läroboksnämnd*²⁸³. Déjà envisagée dans les directives du ministre, une telle libéralisation est cohérente avec la progression vers une approche individualisée du fond culturel des matières; l'autorité administrative locale (*skolstyrelse*) détiendra, à elle seule, le pouvoir de décider de la pertinence d'un ouvrage²⁸⁴. En contrepartie, le rapport de 1971 incorpore dans le mécanisme de validation des textes la sensibilité croissante du législateur envers les méthodes pédagogiques et les engagements éthiques du système²⁸⁵. Un organisme destiné à supplanter l'ancien *läroboksnämnd*, se trouve ainsi chargé

so, dans ses annexes, le rapport du *granskargrupp* sur l'objectivité dans l'enseignement religieux (*cf. infra*, pp. 495-496).

²⁸¹ « Initiatives publiques dans le domaine des outils pédagogiques », *SOU 1971:91, op. cit.*

²⁸² *Cf. supra*, sections de III.2.1.1. à III.2.1.3, III.4.1 et III.4.2.

²⁸³ L'argument décisif était un principe de cohérence entre l'échelon décisionnel responsable de l'organisation de l'enseignement en général – la commune – et l'autorité chargée de la validation des textes scolaires. *SOU 1971:91, op. cit.*, pp. 64-65.

²⁸⁴ Par ailleurs, l'évolution de *läroplaner* vers une présentation par grands sujets et pistes de réflexion interdisciplinaires était de moins en moins compatible avec l'ancien mode de contrôle, souvent délégué à un seul spécialiste de la matière, vérifiant la conformité d'un ouvrage par rapport à des contenus disciplinaires bien précis.

²⁸⁵ L'ambivalence identifiée au niveau des recommandations des experts domine également la démarche du gouvernement. Les directives données à la *läromedelsutredning* l'invitent à réfléchir à la suppression de tout contrôle central, tout en préconisant, à partir du concept de *läromedel*, que celui-ci couvre l'ensemble des productions intellectuelles mises au service de l'enseignement (imprimés autres que les manuels, matériel destiné aux laboratoires de langues, films... *SOU 1971:91, op. cit.*, p. 14 sqq.)

d'un contrôle *a minima*, s'effectuant sur la base du simple critère de l'objectivité des outils d'enseignement (*objektivitetsgranskning*), dans les formes qui seront examinées ci-après.

En prenant acte des discussions engendrées par la présence d'arguments « subjectifs » à l'intérieur des disciplines touchant à la formation du citoyen, l'enquête proposait de limiter le contrôle relatif à l'objectivité aux seuls manuels destinés au bloc d'orientation sociale ainsi qu'à leurs équivalents dans le secondaire²⁸⁶. Placé sous l'autorité de *Skolöverstyrelsen*, le futur « conseil pour les outils pédagogiques » (*läromedelsnämnd*. Ci-après, LN) allait assurer cette évaluation selon des principes scientifiques, en communiquant au *skolstyrelse* des informations utiles en vue de l'adoption des textes. En vertu des principes de décentralisation évoqués plus haut, l'enquête se soucie que la persistance d'un contrôle central (*centralgranskning*) ne porte pas atteinte à l'autonomie des pouvoirs locaux; l'avis du *läromedelsnämnd* n'était donc pas censé avoir un caractère préventif et contraignant²⁸⁷.

Un projet législatif volumineux, reçu avec attention par les membres du *Riksdag* et par l'opinion, reprend ces propositions en 1973. L'attribution à la procédure de validation d'un caractère contraignant renforce le statut normatif des recommandations²⁸⁸. Ayant fait l'objet d'un débat parlementaire, les nouvelles dispositions sur l'homologation centrale des outils pédagogiques furent adoptées par le *Riksdag*²⁸⁹. Entre 1974 et 1982²⁹⁰, l'accord du LN sera ainsi la condition de l'inscription des textes dans un répertoire élaboré par un organisme d'information *ad hoc*²⁹¹ et pour leur circulation dans les établissements.

Comme on le constate, les conséquences formelles de la métamorphose du contrôle résident d'une part dans la consécration de l'« objectivité » en tant que principe de légitimité général pour le système d'enseignement suédois; d'autre part, dans la reconnaissance des disciplines humanistes en tant que bloc distinct, soumis à des contraintes juridiques plus sévères du fait

²⁸⁶ La justification avancée était que les questions d'objectivité s'étaient avérées « particulièrement controversées » (*särskilt kontroversiella*) dans ce domaine. *Ibid.*, p. 90).

²⁸⁷ Cf. *SOU* 1971:91, *op. cit.*, p. 85.

²⁸⁸ Cf. *RH*, 1973, *proposition nr 76*, p. 94-97 et *ibid.*, *protokoll*, 100, pp. 56-87.

²⁸⁹ *Kungörelse om registrering och granskning av vissa läromedel*. *SFS* 1974:438.

²⁹⁰ En cette année, la procédure d'examen *ex ante* fut d'abord abrogée par le gouvernement de centre-droite, et ensuite réinstaurée, après le retour du *SAP* aux affaires, sous une forme moins contraignante. LN ainsi que ses fonctions seront finalement supprimés en 1991, lors de la réforme radicale de *SÖ* initiée par le ministre de l'Enseignement et futur Premier ministre Göran Persson (cf. A. J. Harrie, *op. cit.*, pp. 99-100).

²⁹¹ *Statens institut för läromedelsinformation* (SIL) soit « Institut d'État pour l'information sur les outils pédagogiques ».

de ses responsabilités par rapport à la transmission de valeurs civiques. Les corpus de savoirs les plus « sensibles » coïncident donc avec ceux sur lesquels les intentions idéologiques de la réforme avaient déjà attiré l'attention entre le *Lgr 62* et le *Lgr 80*, soit en assimilant leur vocation aux objectifs d'initiation sociale de l'école nouvelle (la *samhällskunskap*), soit en dénonçant le caractère désuet de leurs objets traditionnels (histoire et religion)²⁹². Aussi bien dans l'enquête que dans le projet présenté au *Riksdag*, une référence explicite est faite au débat public et aux critiques de l'idéologie véhiculée par le système scolaire, depuis sa réforme²⁹³. Pourtant, la solution qui est censée mettre fin à la crise de légitimité de l'enseignement présente des aspects paradoxaux. Alors qu'elle oppose un souci de rigueur scientifique à la contestation du monopole de la vérité exercé par le système, la codification de l'objectivité ne peut que contribuer à asseoir ce monopole, en ce qu'elle transfère sur un plan axiologique absolu l'autorité prescriptive du *läroplan* – tout en la liant à d'éventuelles modifications ultérieures des documents normatifs²⁹⁴. Dans le chapitre II, j'ai réfléchi à la multiplication dans les derniers *läroplaner* des objectifs transversaux à connotation éthique, ainsi qu'à la tendance à attacher au bloc d'« orientation sociale » une mission et un registre expressif homogènes. La centralité de ces éléments pour la formation de l'élève se trouve maintenant valorisée par le contrôle *ex ante* qui les vise, à l'intérieur de chaque document utilisé dans l'enseignement. Davantage que son architecture thématique, ce sera le profil idéologique et méthodologique d'une matière, qui définira le cadre légitime de son développement dans les textes scolaires²⁹⁵. Par quel truchement, et dans quelles conditions, la contestation montante du monopole moral exercé par l'appareil éducatif a-t-elle pu déboucher d'une part sur une réaffirmation, par ce même système, de la correspondance de sa doctrine à une vision scientifique, et d'autre part sur la codification juridique du devoir de s'y conformer ? On peut se demander si le mouvement vers l'*individualisation* du référent des disciplines (leur requalification en tant qu'actions d'orientation) ne préparait pas déjà un tel retour de

²⁹² Cf. *supra*, chapitre II, par. 1.5.1 et 1.5.2.

²⁹³ Le compte-rendu d'une évaluation pratique (*praktisk prövning*) des outils pédagogiques de certaines matières, initiée en 1968 à la demande de l'enquête, prend explicitement en compte les critiques avancées par Göran Palm et essaye de les récuser systématiquement (SOU 1971:91, *op. cit.*, pp. 209-241)

²⁹⁴ En se rangeant à l'approche de la USSU, l'*utredning* défend la thèse selon laquelle la seule acception légitime de la notion d'objectivité est celle que l'on peut extraire du *läroplan*, où elle apparaît à la fois comme une attitude à susciter chez les élèves et comme la limite de l'autorité de l'école sur leurs consciences. Dans la présentation du texte de loi, le ministre (et futur Premier ministre) Ingvar Carlsson insiste sur le caractère évolutif de la notion : à la suite d'une révision des textes directeurs, le résultat d'un examen d'objectivité pourrait s'avérer « dépassé » (*inaktuella*). Cf. *RH*, 1973, *proposition nr 76*, p. 95.

²⁹⁵ SFS 1974:438, *op. cit.*, par. 11.

bâton directiviste.

La thèse selon laquelle l'intégration de sujets proches de la réalité quotidienne dans le corpus des humanités allait s'accompagner d'exigences accrues par rapport à leur présentation, avait été bien articulée lors de l'élaboration des *läroplaner* en vigueur²⁹⁶. En plaidant en faveur d'un critère minimum de légitimité des savoirs – déconnecté d'une quelconque logique disciplinaire – l'*utredning* se heurte à une contradiction logique, proche des enjeux de la révision de l'éducation sexuelle ou de l'enseignement religieux. En résumé, la raison de l'introduction de critères formels de conformité des contenus – à savoir, leur perméabilité présumée à des partis pris dogmatiques, sans fondement empirique – converge avec la tendance des dernières réformes à attacher à *tous* les domaines d'enseignement une connotation morale, quitte à les évacuer comme désuets ou superflus. Demandons-nous alors dans quelle mesure la défense d'un principe général de neutralité et d'équilibre par rapport aux sensibilités dominantes et aux préoccupations du moment peut trouver une place dans le dispositif de surveillance qui est proposé. Quel est le socle *objectif* de la défense de l'objectivité ? Un aveu des auteurs du rapport nous livre un premier élément de réflexion : dans son analyse de l'impératif d'objectivité, l'*utredning* aurait « naturellement » renoncé à élaborer « sa propre définition » de cette notion²⁹⁷. Toute ambition intellectuelle est donc évacuée d'emblée : dans le droit fil de l'approche *réaliste* des valeurs qui sous-tend la USSU, l'interrogation se construit entièrement autour de formules déjà consacrées.

L'enquête tient à souligner que le *läroplan* doit être le critère de l'évaluation de l'objectivité²⁹⁸.

L'objectif consiste à faciliter leur décodage et leur assimilation par les acteurs de l'école. Tout en procédant d'une demande politique, la définition des critères d'objectivité s'inscrit entièrement à l'intérieur de la doctrine éthique du système éducatif. Elle ne consiste qu'à définir le cadre dans lequel le message des manuels pourra s'aligner, par une seule démarche, à une exigence antidogmatique absolue et à un dogme *légitime* : les orientations pédagogiques des *läroplaner*²⁹⁹. À partir de ces prémisses, la mission du futur organisme de surveillance ne

²⁹⁶ Cf. section II.1.5.3 sqq.

²⁹⁷ ...är det naturligt att läromedelsutredningen inte söker utforma någon egen definition av begreppet objektivitet. SOU 1971:91, *op. cit.*, p. 87.

²⁹⁸ Läromedelsutredningen vill betona att utgångspunkten för objektivitetsbedömningar måste vara läroplanerna. *Ibid.*

²⁹⁹ La proposition de placer l'activité du LN sous l'autorité de l'administration de l'enseignement relève de cette vision : les rapporteurs estiment nécessaire d'éviter que des revendications d'objectivité soient soulevées en

pourra inclure ni la qualité des manuels de chaque matière – seule leur « objectivité » étant soumise à examen – ni leur impact sur les élèves à partir de principes abstraits, non cautionnés par les programmes.

La « neutralisation » des manuels, pour s'exprimer ainsi, participe en effet d'une évolution plus large, dans un sens fonctionnaliste, de l'articulation école – texte scolaire, dans laquelle la qualité de l'outil pédagogique est évaluée en fonction d'un objectif unidimensionnel³⁰⁰. À proprement parler, vérifier l'objectivité d'un ouvrage signifie attester que sa présentation est conforme à la conception de l'objectivité qui ressort du *läroplan*. Après avoir souscrit à cet engagement formaliste, l'*utredning* (par le biais des expertises qui alimentent son analyse) s'efforce de lui attacher une valeur empirique. L'attention se concentre ainsi sur l'ambivalence de l'exigence du *läroplan*, partagée entre un critère absolu de vérité (la *saklighet*) et la reconnaissance du pluralisme (la *allsidighet*)³⁰¹.

Bien qu'elle adhère au principe qui assimile une présentation objective des contenus à l'alliance de ces deux impératifs, l'enquête n'occulte pas la tension qui les oppose. L'effort normalisateur entraîne l'*utredning* vers le même défi qui s'était posé à l'USSU : vaincre la contradiction entre l'exigence individualiste (le respect inconditionnel de la liberté de conscience des élèves) et l'évolution des programmes vers une « école du citoyen », attachée à des impératifs cohérents, politiquement légitimes. Sa posture antimétaphysique amène l'enquête à ne pas aborder ce conflit à travers une discussion fondamentale de ses causes, mais par un exercice d'exégèse : l'objectivité ne pourra servir de paramètre qu'à condition que *toutes* ses implications pratiques soient communiquées aux acteurs de manière univoque. Le conflit entre deux *a priori* se trouve ainsi requalifié en tant que problème technique : le décodage scrupuleux des prescriptions officielles et l'anticipation de leur application concrète. Approche confirmée par la mobilisation, en appui des analyses de l'enquête, d'un nouveau type d'experts *ès objectivité*, spécialisés dans la certification de cette vertu. Différentes évaluations par matière, entreprises par le *läroboksnämnd* à la fin des années 60³⁰² et menées à bien dans le cadre de la coopération entre *sö* et départements universitaires, avaient annoncé

dehors du projet pédagogique dont le *läroplan* est une expression. *Ibid.*, p. 89.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 20.

³⁰¹ *Cf. supra*, note 204.

³⁰² Les études citées précédemment sur les contenus de l'enseignement religieux sont un premier exemple d'expertise centrée sur l'objectivité d'une matière. L'engagement du département de Pédagogie de l'université de Göteborg autour de cette problématique, sous la direction de E. Wallin, prolonge cet effort jusqu'à la première moitié des années 70.

l'émergence de cette figure, qui trouvera une reconnaissance de sa fonction sociale dans les propositions finales de l'*utredning*. Le professeur de sciences politiques Jörgen Westersthål se trouve en pointe de la construction scientifique du nouvel impératif social. À la fin des années 60, cet universitaire s'était illustré pour avoir élaboré un procédé empirique permettant d'établir dans quelle mesure les sujets d'actualité avaient fait l'objet d'un traitement *objectif* dans la programmation de la radio-télévision d'État. Le modèle élaboré dans le contexte de l'examen du traitement de sujets et de thèmes hautement controversés lui sert de base pour énoncer, à la demande de la *läromedelsutredning*, des standards minimum de conformité des outils pédagogiques³⁰³.

L'essor de ce domaine d'expertise transcende le contexte scolaire. La possibilité de fournir une représentation *objective* des valeurs et des questions de société apparaît comme un thème brûlant du débat intellectuel suédois autour de 1968 : la source d'un sens commun. La problématique résonne tout naturellement avec la critique montante du biais idéologique des appareils publics de formation de l'opinion. De manière révélatrice, Gunnar Myrdal, principal inspirateur de la rencontre entre positivisme juridique et réforme, avait consacré à la tension vers l'objectivité un essai largement popularisé³⁰⁴. La thèse de l'auteur est fidèle à ses racines fonctionnalistes. Il plaide pour une science sociale épurée des concepts flous ou tendancieux : seule la référence à des options de valeurs explicitement reconnues serait susceptible de fonder une science sociale non biaisée, donc « utile » en termes absolus. Myrdal ne s'écarte guère des analyses par lesquelles, dans les années 30 et 40, il avait mis au service de l'éducation la dénonciation de la *fausse* prétention de neutralité ou de justice abstraite des tenants de l'ordre établi et des traditions sociales. Les pierres angulaires de la démonstration sont la présentation des croyances humaines (les valeurs, que Myrdal renomme «évaluations», *värderingar*) en tant que pures expressions de la subjectivité; l'exigence corrélative d'en libérer le langage, et finalement l'espoir que ce travail de clarification facilite l'essor d'une science de la société consciemment au service du changement politique.

De manière surprenante, l'engouement du débat suédois de la fin des années 60 pour la notion d'objectivité dans la sphère des doctrines sociales aboutit, dans ses expressions les plus sophistiquées, à une conclusion relativiste, évacuant toute aspiration dans ce sens comme

³⁰³ *Synpunkter på objektivitetskravets tillämpning i läroböcker* (« Considérations sur l'application du critère d'objectivité dans les manuels scolaires ») dans *SOU* 1971:91, *op. cit.*, ann. 6, pp. 258-259.

³⁰⁴ *Objektivitetsproblemet i samhällsforskningen*, *op. cit.* Etabli sur la base d'une conférence tenue aux États-Unis, l'essai fut traduit en anglais un an plus tard (*Objectivity in Social Research*, *op. cit.*)

abusive³⁰⁵. Mais cette notion se prête aussi, comme trente ans plus tôt, à une issue opposée, confortant un principe d'ordre. C'est bien dans une telle optique instrumentale que l'intérêt dont elle est investie dans les stratégies de l'État-providence trouve son explication. Aucune notion abstraite de justice, d'après l'optique de Myrdal, ne pourra plus être agitée contre la morale *légitime* qu'un État et ses experts mettent en œuvre, dans l'intérêt du plus grand nombre³⁰⁶. Aucun obstacle logique n'empêche non plus, selon l'auteur, l'«opérationnalisation de ses critères de rationalité du discours : dans la mesure où elle est maniée par des experts, conscients de leurs actes, l'éducation morale peut s'inscrire dans un dessein rationnel³⁰⁷.

Le rôle d'apaisement que les nouveaux experts en objectivité parviennent à exercer au service des appareils publics d'information est une preuve tangible de la valeur instrumentale de leur doctrine³⁰⁸. Or, tout en répondant à la finalité immédiate de révéler l'ancrage social limité des mouvements antisystème, cette approche – qui partage avec ces courants anti-autoritaires la thèse selon laquelle « tout est politique » – adhère au mouvement des *läroplaner* vers la généralisation d'un seul horizon d'intentions transparentes à l'ensemble du message scolaire. La référence à ce but rend plus compréhensible la focalisation du travail de la *läromedelsutredning* autour d'une démarche taxonomique, ainsi que sa tendance à faire de l'objectivité un synonyme de l'efficacité performative de la didactique. Plutôt que sonder leur articulation, l'enquête se concentre sur des cas récurrents dans lesquels la vérification des deux vertus nécessaires à la certification de l'objectivité – la « concrétude » et le « pluralisme » – se pose dans l'expérience de la salle de classe. La problématique de l'objectivité des manuels vient de se muter en le constat de l'existence d'une norme, et en la quête de lignes directrices applicables de manière automatique :

Est-ce qu'on doit être concret et pluraliste simultanément ? Ou faut-il être alternativement concret et pluraliste ? Et dans la seconde hypothèse, quand est-ce qu'on doit être, respectivement, l'un ou l'autre ?³⁰⁹

³⁰⁵ « La science sociale [...] n'a aucun droit de se prétendre "amorale" ou "apolitique". Elle ne pourra jamais être "neutre" ou "objective" dans l'acception courante de ces termes » (*Samhällsvetenskapen [...] har ingen rätt att ge sig ut för att vara "amoralisk" "eller apolitisk". Den kan aldrig vara neutral eller objektiv i den traditionella meningen av dessa termer.* G. Myrdal, *Objektivitetsproblemet*, op. cit., p. 67).

³⁰⁶ « ...le relativisme des valeurs, en d'autres termes, ne correspond en aucune manière à un relativisme moral » (*Värderelativism är sålunda definitivt inte moralisk nihilism.* *Ibid.*, p. 68).

³⁰⁷ *Ibid.*, pp. 68-69.

³⁰⁸ La conceptualisation des critères d'objectivité par Westerståhl visait, par exemple, la manière dont le conflit du Vietnam et les élections de 1968 avaient été abordés par les organes d'information de l'État, et tendait à rejeter les accusations de partialité comme étant infondées (cf. *Vietnam i Sveriges Radio*, Göteborg, Göteborgs universitet, 1968).

Question éminemment rhétorique, en réalité, puisque la réponse découle tout naturellement du volet du *läroplan* auquel j'ai fait référence à plusieurs reprises : l'assurance et le doute concernent en réalité *deux domaines thématiques bien distincts*. Il y a lieu d'alterner les deux modes de présentation en bonne conscience³¹⁰. L'application du pluralisme sera circonscrite aux sujets autour desquels l'existence d'un consensus ne peut pas être extraite d'une décision politique : concrètement, elle concernera l'acquis historique qui forme le corpus conventionnel, à l'exclusion des éléments que l'expertise en objectivité aura rattachés aux valeurs supérieures ou « suédoises ». Le lecteur remarquera que le raisonnement introduit sournoisement une vision novatrice du corpus scolaire : en premier lieu, il identifie le jugement de réalité à la notion de majorité politique, en transférant sur le terrain des opinions (« sur quoi sommes-nous d'accord ? ») la pertinence de la question « qu'est-ce qui est vrai ? » Expliciter les prémisses normatives à la base d'une argumentation apparaît comme la seule méthode permettant de la référer à une délibération démocratique, susceptible soit de la valider, soit d'en révéler l'arbitraire. Le sens de l'évaluation de l'objectivité rejoint ainsi, en le généralisant à tout objet pédagogique, le régime d'exception au ...devoir d'objectivité lui-même, qui s'applique dès que certaines valeurs régulatrices sont en question : la procédure que nous retrouvons dans la USSU et qui sous-tend l'opposition entre valeurs « communes » et « controversées », dans le *läroplan* de 1969. Indirectement, la construction d'une sphère de *vérité-justice*, inaccessible à la critique et sans commune mesure avec le domaine de la liberté de choix, décourage toute appréciation personnelle de l'objectivité ou de la pertinence d'une présentation. Le statut privilégié que les traditions disciplinaires accordent à certains récits et personnalités, à des productions esthétiques où des aires géographiques, se ressentira de cette restriction de la licéité du jugement de valeur à un domaine formel.

Pour remonter à l'origine de ce mode de raisonnement, il est utile de prêter attention au procédé par lequel Westerståhl avait échafaudé, pour le compte de l'*utredning*, une procédure de certification de l'objectivité³¹¹. L'auteur, comme on l'a remarqué, fait directement appel au modèle qu'il avait lui-même élaboré pour vérifier que différents courants d'opinion reçoivent

³⁰⁹ SOU 1971:91, *op. cit.*, p. 262.

³¹⁰ La position arrêtée par le *Lgr 69* est reprise dans l'enquête, avec la formulation suivante : «Il existe un grand nombre de points de vue, que l'école est en devoir d'enseigner, et dont la vérité n'est pas du tout controversée» (*Det finns en stor mängd åsikter, vilka skolan skall lära ut, och om vilkas sanning det inte råder någon oenighet. Ibid.*, p. 263).

³¹¹ *Ibid.*, p. 86. Cf. *supra*, section III.2.1.2.

une juste attention, lors de la représentation publique de sujets de société particulièrement controversés. L'analogie requalifie le problème de la pertinence de l'objet d'enseignement en termes de tutelle des droits d'un élève/consommateur face à des sources d'information et de persuasion identifiées, par rapport à une réalité empirique tangible. Une telle symétrie véhicule une pétition de principe sur la forme dans laquelle le message pédagogique devrait être présenté et sur la fonction qu'il devrait assurer, en toute circonstance³¹². D'après le modèle élaboré par Westerståhl, dans toute sphère du jugement soumise au doute, la vérification de la conformité des contenus pédagogiques devrait reposer sur l'examen de leur « concrétude » (*saklighet*) – conçue comme la synthèse entre la véridicité (*sanning*) et la pertinence (*relevans*) du message. Ce schéma est aisément applicable à la restitution, par un vecteur d'information, de discours ou de faits relatifs au monde environnant. Il entraîne cependant un impact subversif sur un corpus intellectuel, dont la véridicité et la pertinence se mesurent sur une échelle de jugement plus ample que celle qui régit l'éthique de la presse. Le transfert des concepts n'a apparemment pas tenu compte de la possibilité que les « vérités » scolaires puissent obéir à un critère de validité différent de celui qui s'applique aux arguments mobilisés dans un débat entre partis en compétition. Les variables utilisées dans le raisonnement ne découlent qu'apparemment d'une réflexion autonome, engagée pour obvier à la crise de l'autorité de l'école à l'ère des grands conflits de société des années 60 : ils procèdent de l'attribution au contexte scolaire, donc à un contexte de *formation* de l'opinion, d'un rôle préventif et thérapeutique face aux grandes querelles idéologiques du moment³¹³. La défense du respect du pluralisme en milieu scolaire se confond – contrairement aux compétitions électorales³¹⁴ – avec la promotion d'un état d'esprit plus sain et pragmatique, et finalement d'objectifs propres à l'institution, qui se pose ainsi en tant que juge et partie.

Le sens que l'*utredning* attache à la responsabilité démocratique des institutions reflète précisément ce dédoublement des rôles. L'action de surveillance se dirige contre tout propos qui échappe à un socle de normes légitimes, incarnation de la volonté générale : même la primauté du devoir d'objectivité ne procède pas d'une réflexion sur le statut des savoirs ou sur la liberté individuelle, mais de la simple circonstance que cette exigence se trouve formulée

³¹² Une vision conforme à la réorganisation des disciplines en fonction de leur potentiel d'*orientation* sur la vie sociale (*cf. supra*, p. 201 sqq.)

³¹³ Une approche qui perpétue une problématique plus ancienne : le devoir de protéger les élèves contre toute « propagande » avait été à l'origine de la mobilisation des disciplines scolaires sur les questions de société dans les années 50 et 60 (*cf. supra*, section 1.4).

³¹⁴ Où l'attitude de neutralité du *medium* a pour but d'assurer l'expression de positions autonomes, l'État n'exerçant qu'un rôle d'arbitre.

dans le *läroplan*³¹⁵. Dès lors, la certification du caractère neutre des contenus scolaires et la certification de leur conformité idéologique se confondent. Dans les propos du ministre présentant le projet de loi, le devoir d'objectivité se transforme en une qualification respectable de l'obligation de se conformer à une source d'autorité :

À mon sens, le jugement d'objectivité implique aussi bien de vérifier que l'outil pédagogique a abordé son objet avec concrétude et pluralisme, et qu'il est conforme à la section « Finalités et orientations » du *läroplan*. L'examen implique donc que l'on certifie l'absence de contradictions entre l'outil pédagogique et les 'Finalités et orientations' en ce qui concerne, par exemple, l'égalité homme-femme et les principes d'appartenance, de solidarité et de coresponsabilité³¹⁶.

La fabrication des critères s'articule comme une incitation au législateur à visualiser et à préciser ces repères. Comme lors de la refonte du guide d'éducation sexuelle, la critique de l'absence d'une définition impérative des objectifs de l'enseignement est le point de départ de la démarche de validation des contenus, que l'autorité scolaire prend en charge. En même temps, l'exigence de repères plus univoques s'avère œuvrer en multiplicateur dans un procès d'instrumentalisation de la relation au savoir déjà en cours au sein de *sö*, et qui vise à organiser la production d'outils pédagogiques à partir d'objectifs partiels du *läroplan* (éducation destinée aux handicapés, éducation à la paix, etc.). La mise en place d'un dispositif d'évaluation participe d'un tel mouvement :

De nombreux projets sont en cours au sein de la Direction de l'enseignement pour subdiviser l'objectif de chaque matière en une série de sous-objectifs. Des techniques permettent ensuite d'élaborer des documents d'orientation, qui peuvent servir de base à la production d'outils pédagogiques³¹⁷.

Les objectifs de chaque discipline devraient être concrétisés afin qu'ils puissent servir de référence lorsque l'on évalue les faits et les points de vue qu'un outil pédagogique a pris en compte³¹⁸.

³¹⁵ Puisqu'il relève des engagements formels du système, le respect de l'objectivité n'est vérifié qu'à partir de la définition restreinte que l'analyse du document directeur permet d'extraire. « Pour que les *läroplaner* puissent être la référence de l'évaluation de l'objectivité, il est essentiel que le concept y soit formulé de manière aussi claire et explicite qu'il dissipe toute incertitude en ce qui concerne les attentes de la société par rapport aux contenus de l'enseignement » (*För att läroplanerna skall kunna vara utgångspunkten för objektivitetsbedömningar är det av väsentlig betydelse att objektivitetsbegreppet i läroplanerna framställs så klart och preciserat att det inte behöver råda någon tvekan om samhällets krav på innehållet i undervisningen*. sou 1971:91, op. cit., p. 87).

³¹⁶ *Enligt min mening innefattar objektivitetsgranskningen såväl en bedömning av att läromedlet behandlar innehållet på ett sakligt och allsidigt sätt som en granskning av att läromedlet inte strider mot avsnittet mål och riktlinjer i resp. läroplan. Objektivitetsgranskning bör således innefatta en granskning av att vad som sägs i läromedlen inte strider mot intentionerna i målen och riktlinjerna vad gäller t. ex. jämställdhet mellan män och kvinnor, samhörighet, solidaritet och medansvar*. RH, 1973, proposition nr 76, p. 94.

³¹⁷ *Inom SÖ pågår f.n. ett flertalet projekt inom vilka ämnesmålet preciseras ytterligare genom att brytas ner i delmål. Därigenom utvecklas tekniker för framställning av måldokument som kan bilda underlag för läromedelsproduktion*. sou 1971:91, op. cit., p. 64.

³¹⁸ *Målen för varje ämne bör även konkretiseras i sådana termer att man vid granskningen av det urval av fakta och uppfattningar som ges i ett läromedel, kan använda dessa som riktlinjer*. Ibid., p. 274

Les caractéristiques et les objectifs singuliers des matières gardent une place très effacée tout au long du raisonnement de la *läromedelsutredning*, ou des expertises *ad hoc* sur lesquelles il s'appuie. En revanche, lorsque des valeurs « fondamentales » sont en jeu, tout ouvrage est censé attester de sa conformité à l'horizon moral cautionné par le *läroplan*, condensé dans des formules elliptiques, mais contraignantes au niveau de chaque sphère du savoir. Les critères de validation de l'objectivité favorisent ainsi, tout naturellement, l'intégration idéologique des disciplines d'orientation³¹⁹.

Les expériences pilotes relatives à certaines disciplines ou contextes emblématiques offrent un aperçu de l'impact de la nouvelle procédure. Une version résumée d'un de ces comptes rendus figure en annexe au rapport de 1971 et est consacrée aux textes d'histoire³²⁰; le *läroboksnämnd* en avait confié la rédaction, deux ans plus tôt, au département de sciences politiques de l'université de Göteborg. Première analyse systématique du contenu des manuels d'histoire réalisée en Suède en milieu académique, ce rapport se concentre sur les manuels utilisés au *gymnasium*, en ce qui concerne la présentation des époques après 1918. Un choix révélateur des éléments du cursus scolaire sur lesquels l'attention sociale est sollicitée³²¹.

Les implications spécifiques de la problématique de l'objectivité par rapport à ce corpus ne font l'objet d'aucune discussion. Bien que leur mandat n'ait pas été assorti d'instructions détaillées, les auteurs valident sans hésitation les quatre critères de Westersthål³²². L'organisation du rapport témoigne de manière tangible de la convergence entre le contrôle d'objectivité et la caution du primat des prescriptions du *läroplan* (notamment sur le plan pédagogique) par rapport à tout autre critère de légitimité et de pertinence. De manière quelque peu surprenante, la conformité de l'échantillon par rapport aux critères d'objectivité retenus ne fait pas l'objet de jugements, ni de recommandations en vue d'une amélioration de la production. L'étude se concentre principalement sur les méthodes et les critères qui peuvent

³¹⁹ Dans le cas de la révision des livres d'histoire, par exemple, une annexe du rapport insiste sur la nécessité d'accorder un espace équivalent aux systèmes sociaux et politiques évoqués tout au long du cursus. *Ibid.*, pp. 297-298.

³²⁰ *Historieböckerna i det nya gymnasiet*. SOU 1971:91, *op. cit.*, pp. 290-299.

³²¹ L'étude était menée à partir des manuels approuvés par l'organe compétent. *Ibid.*

³²² *Ibid.* pp. 290-291. Par ailleurs, en analogie avec ce chercheur, le responsable du rapport avait contribué à l'élaboration de critères d'évaluation de l'objectivité des médias (S. Hadenius et L. Weibull, *Press, radio, tv*, Stockholm, Bonnier, 1970).

permettre d'ordonner le contenu des manuels, afin de favoriser des vérifications croisées et des comparaisons *ex post*³²³. Néanmoins, les objectifs plus substantiels qui confèrent à l'exercice sa pertinence sociale ressortent de manière assez transparente. Si l'analyse de la façon dont un sujet particulier pourra être abordé de manière « neutre » ou « pertinente » fait défaut, le regard fonctionnel et exhaustif que l'enquête porte sur le canon historique véhicule un embryon didactique du profil d'un enseignement « objectif ». « Ne rien oublier » des demandes qu'une société pourrait poser au matériel apparaît comme la priorité.

La disposition et le choix du matériel sont essentiellement discutés par rapport à des exigences externes, posées dans des termes très généraux. Autant le *läroplan* que la critique sociale ambiante, qui s'était exprimée durant les controverses des années précédentes, auraient exigé par exemple que les manuels fassent une place plus généreuse à la dimension « socio-économique » de l'action historique, par rapport à une chronologie événementielle³²⁴. Le choix des sujets, d'après le *läroplan*, ne devrait plus se focaliser sur le continent européen, mais « attirer l'attention sur des entités géographiques plus vastes »³²⁵. L'analyse textuelle tend ainsi à objectiver et à rendre tangibles les préférences cachées qui gouvernent le canon, sur un plan très abstrait et exclusivement quantitatif (en termes de nombre de pages). Elle ne concerne guère des erreurs ou des biais idéologiques; la critique d'un angle de présentation, ou d'une répartition thématique conventionnelle, est l'approche dominante. La place excessive de l'histoire politique est l'un des éléments relevés : celle-ci avait été, selon les termes analysés précédemment, une cible des projets réformateurs après 1965. Le cœur de la démonstration est la discordance qui affleure entre la vision de l'histoire des manuels et des objectifs légitimes :

On peut constater que les auteurs se sont écartés des intentions des programmes sur une question discriminante d'une grande importance. D'autres forces ont pesé plus lourd que le *läroplan*³²⁶.

Parmi ses facteurs structurels, l'analyse évoque « de vieilles traditions académiques et

³²³ Dans ce sens, l'étude amorce une méthodologie de la comparaison des manuels qui croise l'objet de l'analyse du chapitre II de cette recherche, notamment en ce qui concerne l'équilibre entre les thèmes, l'identification des segments interdisciplinaires de l'exposé etc. (SOU 1971:91, *op. cit.*, pp. 292-293).

³²⁴ *Ibid.*, p. 292

³²⁵ *På ett sätt som innebär att uppmärksamhet riktas mot större enheter. Ibid.*, p. 293.

³²⁶ *Man kan konstatera att författarna i en viktig avvägningfråga avvikit från läroplanens intentioner. Andra krafter har varit starkare än läroplanen. Ibid.*, p. 295.

pédagogiques »³²⁷; la plus forte fidélité de la production destinée aux lycées par rapport à des schémas rhétoriques académiques, que j'ai signalée³²⁸, apparaît comme une source de préoccupations. La comparaison des aires géographiques comprises dans l'exposé des manuels vise le même objectif : l'analyse relève les insuffisances du mouvement d'internationalisation et la place effacée de certaines parties du monde. Une symétrie formelle est donc à la base de l'application du jugement d'objectivité aux contenus : une présentation plus orthodoxe devrait mettre la Suède sur un plan d'égalité avec les autres nations européennes, et l'Europe avec le reste du monde. Cette exigence est exprimée sur le mode d'un constat factuel, qui dénonce un « déséquilibre »³²⁹. Mais une telle recherche d'objectivité – dans le sens d'une fuite consciente de tout tropisme d'ordre culturel ou historique – rencontre également la suppression du statut privilégié des mémoires nationales, préconisée dans les programmes. La posture encyclopédique, dénuée de tout investissement moral ou existentiel, que nous avons vu s'imposer tout au fil de l'analyse des manuels, obtient ainsi une caution supplémentaire³³⁰.

L'approfondissement de la césure entre trois modalités licites de l'exposé (énoncé de *faits* avérés, d'*opinions* qui les concernent et de *valeurs* incarnant les engagements éthiques du système) est finalement la solution que l'enquête encourage, dans le but de rendre viable une évaluation *ex ante* des outils pédagogiques. L'alternance entre ces plans d'argumentation sera soulignée par l'emploi de registres différents. Le regard que l'élève s'habitue à porter sur les objets d'enseignement se caractérisera ainsi par une transparence totale des enjeux, tout en intégrant d'emblée la préconstruction des interrogations que ceux-ci admettent. Cette doctrine implicite fait écho aux conclusions de la discussion qui avait eu pour objet le cadre de l'enseignement de la religion dans un régime relativiste : un débat qui avait permis de préserver le statut d'un sujet conventionnel – l'histoire sacrée du christianisme – tout en mettant le système scolaire à l'abri du soupçon d'« endoctrinement »³³¹. Comme la *läromedelsutredning* le fait entendre, en se référant aux conclusions du groupe de travail réuni en 1964 sur ce thème, l'alternative entre *obligation* et *interdiction* du jugement des valeurs

³²⁷ *Gammal läroboks- och forskningstradition. Ibid.*

³²⁸ Cf. *supra*, p. 303 sqq.

³²⁹ « Dans l'ouvrage de Bäcklin, l'évolution parlementaire en Suède occupe une place même plus importante que la partie réservée au nazisme en Allemagne et au fascisme italien réunis » (*Den svenska parlamentariska situationen får hos Bäcklin t.o.m. större utrymme än vad denna bok ger nazismen i Tyskland och fascismen i Italien tillsammansantagna. SOU 1971:91, op. cit., p. 297*).

³³⁰ Cf. *supra*, p. 307 sqq.

³³¹ Cf. *supra*, section III.4.1.

n'est pas seulement un critère permettant d'apprécier si un manuel satisfait à des critères de légitimité sociale, mais elle est la clé d'une nouvelle pédagogie identifiante, à tout moment, les sphères dans lesquelles le doute est souhaitable ou exclu³³².

Quelles orientations peut-on finalement dégager de l'architecture du « contrôle d'objectivité », tel que l'enquête préparatoire le préfigure ? Dans le cas de l'enseignement sexuel, la révision de l'approche pédagogique avait été dominée par la volonté de minimiser l'influence de jugements subjectifs ou infondés. La présentation des sujets *pertinents* mais controversés, comme le droit à l'avortement, se devait donc d'équilibrer chaque jugement de valeur par un point de vue contraire. La *läromedelsutredning* préconise de généraliser le même type de précaution à la présentation de toutes les disciplines humanistes :

Le mot *Dieu* sera utilisé d'une manière telle que le milieu ou le contexte religieux auxquels la présentation se réfère ressortent toujours avec clarté³³³.

Si un outil pédagogique se réfère à un point de vue libéral sur le commerce avec les pays du tiers monde, un point de vue marxiste doit aussi pouvoir s'exprimer³³⁴.

En essayant d'anticiper l'impact de ce type de recommandations sur les manuels, on peut présumer que les auteurs vont intégrer cette posture régaliennne en neutralisant chaque jugement de valeur par la référence à une thèse opposée. Une alternative consistera à aborder les questions controversées et d'actualité avec la plus grande prudence, en écartant tout jugement vulnérable à la critique. La surveillance s'exercera en même temps sur les sections où une exigence opposée – celle d'une présentation catégorique – est de mise. La solution de facilité, pour un manuel qui voudra afficher son objectivité, consistera dans tous les cas de figure à étayer ses prémisses morales de la manière la plus explicite³³⁵, alors que la

³³² « En partant des points de vue et des valeurs qui actuellement font l'unanimité dans notre société, il a été possible de dresser une longue liste de qualités que l'école doit regarder sans hésitation comme positives [...] : la bonté, l'amour du prochain, l'entraide [...] Même lorsqu'il se réfère à des faits sans implications surnaturelles, l'auteur devra toujours garder la question de la véracité historique ouverte, et en rappeler l'importance » (*På grund av den i vårt samhälle rådande enhetliga uppfattningen och värderingen har man pekat på en lång rad egenskaper, som skolan måste betrakta som entydigt värdefulla [...]: godhet, människokärlek, hjälpsamhet [...]* Men även när det gäller händelser av icke-supernaturalistiskt slag har läroboksförfattaren att hålla frågan om den historiska fakticiteten öppen och markera detta... sou 1971:91, op. cit., pp. 281-285).

³³³ *Det krävs därvid att ordet Gud används på ett sådant sätt att det alltid klart framgår, till vilken religiös miljö eller till vilket trossammanhang framställningen refererar. Ibid., p. 288.*

³³⁴ *Om en liberal uppfattning om handel med u-länderna tas upp i ett läromedel, bör också en marxistisk uppfattning få komma till uttryck. Ibid., p. 273*

³³⁵ Un antagonisme tacite oppose les deux critères de validation des contenus des manuels, à savoir, la conformité au *läroplan* et aux « faits » : on songera à la place croissante qu'occupe dans les programmes le rappel des *valeurs* que chaque sujet doit promouvoir, au détriment des références au socle cognitif et intellectuel des matières.

« neutralisation » imposée aux autres segments de l'exposé, par la référence à une palette d'opinions contradictoires, ne fera que transmettre à ces idées dominantes une aura encore plus valorisante. Une uniformisation artificielle du message est donc l'issue vers laquelle se dirige un débat marqué par la volonté de démasquer la part d'arbitraire des accusations portées contre le contenu idéologique de l'activité de l'école, en stabilisant d'un seul geste son autorité en tant qu'institution, et sa loyauté par rapport aux dernières réformes. Dans sa lecture par l'*utredning*, la focalisation de la validation des manuels autour de l'objectivité n'est qu'en partie le résultat de la renonciation à une surveillance centrale plus directive. Elle est révélatrice de l'évolution d'un jugement de fond vers des procédures purement formelles, axées sur la correspondance des outils aux méthodes pédagogiques centrées sur l'élève³³⁶. Sur le plan politique, l'exigence de la fidélité au *läroplan* représente le point de convergence, qui permet de sceller un accord sur les objectifs de la normalisation des outils pédagogiques. L'attestation de neutralité apparaît finalement comme une définition, plus moderne et rigoureuse, de la validation par l'autorité publique du message et des pratiques des établissements scolaires³³⁷. Au niveau de la proposition de loi, l'examen figure comme une condition de la circulation des manuels dans les écoles : encore une preuve de la consécration politique de ces principes.

L'adhésion transversale à l'exigence d'une surveillance centrale des textes scolaires, à partir des critères proposés par l'administration scolaire, ressort du parcours de la proposition ministérielle. Attesté par l'étude la plus exhaustive réalisée sur la relation État – manuels scolaires en Suède³³⁸, le soutien politique qui entoure la proposition de 1973 peut être lu comme l'effet de stratégies opposées : d'une part, un souhait de contenir la perméabilité de l'enseignement aux doctrines sociopolitiques, inhérente à l'évolution vers une *école du citoyen*; d'autre part, la volonté de transférer la subordination du système éducatif aux idéaux véhiculés par les *läroplaner* des paroles aux faits. L'ampleur de ce consensus – qui délègue à

³³⁶ Dans le cadre d'un essai empirique (*prövning*) des manuels en circulation, présenté dans le rapport de 1971, ces critères comprennent leur contribution à l'« individualisation », l'« activité », la « motivation », la « concrétude », la disposition vers la « coopération » des élèves : autant d'aspects que le texte résume à travers la notion de la « conformité » au *läroplan* (*individualisering; aktivitet; motivation; konkretion; samarbete; överensstämmelse*. cf. SOU 1971:91, *op. cit.*, pp. 217-219).

³³⁷ Cette notion s'exprime, lors de la présentation du projet au *Riksdag*, par la remarque du ministre selon laquelle la réforme des mécanismes de contrôle des manuels se proposait de déplacer le droit d'intervention des instances publiques du terrain de l'évaluation pédagogique à celui du « contrôle de l'impartialité ». *RH*, 1973, *proposition nr 76*, p. 91.

³³⁸ A. J. Harrie, *op. cit.*, pp. 78-80.

une nouvelle forme d'expertise le choix entre endoctrinement licite ou inadmissible – alimente à son tour l'action de codification; il sera donc agité avec force par l'autorité politique, soucieuse de mettre en sécurité une doctrine scolaire novatrice et vulnérable. L'*utredning* avait relevé que le *läroboksnämnd* avait été l'objet de critiques qui tenaient d'une part au caractère discrétionnaire de ses avis, et d'une autre part à une prétendue générosité³³⁹. Son remplacement par le *läromedelsnämnd* parvient à combiner le recentrage du contrôle autour de critères neutres avec sa politisation explicite³⁴⁰. La vision qui s'affirme fait finalement de la tutelle de l'objectivité un instrument de contrôle qui formalise la subordination de l'école à l'intérêt social, et précise la fonction d'orientation idéologique du *läroplan*. L'analyse de la procédure de *remiss* montre que cette lecture rencontre la caution des forces politiques, préoccupées que les impulsions idéologiques des dernières réformes se reflètent trop timidement sur l'activité scolaire. Plusieurs organismes appelés à se prononcer sur les conclusions de l'enquête se font ainsi les avocats de formes de contrôle plus strictes que ce que le rapport de 1971 avait préconisées. Certaines des instances consultées exigeaient d'étendre l'examen d'objectivité à toutes les disciplines scolaires : la procédure aurait dû viser un alignement parfait des manuels par rapport aux nouvelles finalités de l'institution scolaire, consacrées dans les *läroplaner*³⁴¹. Une motion remise par trois femmes députées au cours de la discussion parlementaire du projet de loi, invoquait une révision générale de tous les manuels, toutes disciplines confondues, du point de vue de la représentation des valeurs sexuelles : une obligation, soulignaient-elles, que le *läroplan* prévoyait, mais qui n'avait pas trouvé à leur avis suffisamment d'écoute³⁴². Dans la compréhension générale, lors de l'élaboration du texte

³³⁹ Cf. SOU 1971:91, *op. cit.*, pp. 80-81.

³⁴⁰ L'avis rendu par la commission parlementaire sur l'éducation insiste sur cette synthèse, alors qu'il rappelle que la recherche de l'« impartialité » et de l'« objectivité » ne se réduit pas à une appréciation *négative* – assurer l'absence de jugements partiels ou vagues – mais suppose que les manuels reflètent certaines valeurs incontestables. « Les *läroplaner* affirment des valeurs qui doivent gouverner la formation des attitudes des élèves. Dans ce domaine, l'école est tenue d'influencer les élèves » (*I läroplanerna framhålls vissa värderingar som skall styra elevernas attitydbildningar. I detta avseende skall skolan påverka eleverna*. Avis rendu par la Commission parlementaire sur l'éducation, RH, UbU 1973:28, p. 10, repris dans un compte-rendu de réunion du *läromedelsnämnd*. Redogörelse 1979-03-08, pp. 11/12).

³⁴¹ C'est le sens vers lequel s'oriente, par exemple, l'avis rendu par l'organisation de jeunesse du parti social-démocrate (ssu) : « Un souci d'égalité impose que le contenu de chaque élément des cours couvert par le plan d'enseignement soit régi par la demande de la société (*samhället*). Lorsque des manuels de base (*grundböcker*), ou d'autres types de matériel, sont utilisés lors des cours, leur choix doit s'effectuer dans le cadre de ce qui a été approuvé au préalable par le *läromedelsnämnden*, en tant qu'expression de la société » (*Utbildningens innehåll skall av jämlikhetsskäl bestämmas av samhället i fråga om varje kursmoment i läroplanen. När grundböcker eller annat grundmaterial används i kurserna skall de väljas bland läromedel som godkänts i förväg av den samhälleliga läromedelsnämnden*. *Ibid.*, p. 54).

³⁴² RH, 1973, *motion nr 1902*, p. 13.

législatif, le nettoyage des contenus « non objectifs » prend clairement la forme d'une démarche visant à systématiser et à accentuer le volet directiviste du message scolaire. La solution proposée confirme l'attention de l'école vis-à-vis des instances idéologiques prédominantes, du pacifisme aux droits des minorités, tout en veillant à ce qu'un auteur ou un enseignant ne poussent leur interprétation au-delà du domaine couvert par les programmes. La formalisation de l'interdiction d'« imposer » (soit du droit des destinataires du message de se dérober à la volonté d'une autorité) passe par la réaffirmation, au nom de cette même autorité, de son ...droit d'imposer. Liberté et *fatalité* du choix sont ainsi certifiées simultanément. Aucun des partis politiques, à l'exception des libéraux, ne se rangea à la notion d'un examen *non contraignant*, préconisé par la *läromedelsutredning*. Il est possible de prolonger le raisonnement par une démonstration *a contrario* : tous les arguments qui, lors de la discussion du projet de loi, font découler la demande d'objectivité de critères autres que ceux contenus dans la discipline juridique du système éducatif, se heurtent à une fin de non-recevoir³⁴³. Le repli sur une objectivité *vérifiable* permet ainsi d'escamoter le fond de la critique qui avait inspiré la révision des procédures de certification des manuels – à savoir, l'absence, dans la lecture scolaire de la société suédoise ou des grands choix de société, d'une représentation dialectique et critique³⁴⁴.

La définition même des missions de la *läromedelsutredning* montre clairement que le projet tendait à promouvoir simultanément l'idéal d'une école à l'écoute de ses usagers et le devoir de conformité à une source unique d'autorité, contre l'espace de non-droit ouvert par les traditions disciplinaires et les pratiques d'enseignement³⁴⁵. Sa contribution la plus originale consiste dans la synthèse qu'elle réalise entre les deux objectifs, qui se trouveront en tête de la mission d'un seul organisme de surveillance³⁴⁶. La double conformité aux exigences sociales de transparence et de modernité, et aux prescriptions du *läroplan*, fera l'objet d'une seule

³⁴³ Tel est le cas de l'argument défendu par le parti communiste, selon lequel le statut privilégié attribué aux valeurs libérales et bourgeoises dans les manuels pouvait être également assimilé à une violation de l'objectivité. Cf. A. J. Harrie, *op. cit.*, pp. 82-83.

³⁴⁴ Dans son ouvrage cité, Göran Palm s'en prenait principalement à l'absence, dans la rhétorique des manuels, d'une représentation vivante du conflit social, à la fois dans la présentation du contexte géopolitique international et en éducation civique. L'argument de l'auteur vise davantage la tendance des manuels de plaquer une vision consensuelle sur les questions de société, que l'absence de l'effort d'objectivité. Cf. G. Palm, *op. cit.*, pp. 12-18 et 34-47.

³⁴⁵ « ...il est d'un intérêt vital pour la société que les supports utilisés dans le secteur éducatif correspondent aux intentions des *läroplaner* » (*Det är sålunda ett vitalt intresse för samhället, att de hjälpmedlen som används i utbildningsväsendet svarar mot läroplanernas och studieplanernas intentioner*. SOU 1971:91, *op. cit.*, p. 17).

³⁴⁶ Différents passages de l'*utredning* soulignent la consonance entre les revendications des critiques des biais idéologiques des manuels et les indications des *läroplaner* (cf. *ibid.*, pp. 292-293); la modernisation systématique des manuels apporterait ainsi la réponse opportune aux deux exigences.

procédure, qui identifie dans le respect des « valeurs communes » la condition du respect du devoir individualiste d'autonomie.

La réponse du système éducatif à une contestation qui, dans sa diversité, prenait pour cible son monopole de la vérité, focalise toute l'attention sur l'opposition formelle entre la sphère des jugements de valeurs légitimes, d'une part, et la prudence qui devra régir tout autre domaine, d'autre part. La stratégie gagnante est celle que des experts tels que J. Westerståhl avaient cautionnée, et qui va dans le sens du contrôle intégral de la conformité du message à des paramètres de légitimité sociale codifiés. Favorisée par l'incorporation de cette approche par d'autres réseaux institutionnels de construction de l'intérêt public (la radio-télévision d'État), l'application à l'école de la doctrine de l'opérationnalisation de l'objectivité – donc, du droit à une exclusivité sur la vérité – se réalise de manière plus linéaire par rapport à ces mêmes contextes, où elle s'était heurtée, quoique marginalement, à des résistances³⁴⁷. En conclusion, les attaques contre la *neutralité* ostentatoire de l'école face aux grandes questions d'actualité (des luttes de libération nationale dans le tiers monde, aux instances émancipatrices dans la sphère des mœurs) auront amené cette dernière à faire d'une neutralité *certifiée* la clé de la légitimité de sa parole. Une neutralité qui exalte l'autorité de l'institution tout en ouvrant la porte, au nom du principe de majorité, à la remise en question de ses choix de valeurs, de ses priorités et de ses langages.

Le projet de loi ayant reçu l'avis favorable du *Riksdag*, l'examen centralisé de l'impartialité du matériel didactique entra en application le premier juillet 1974³⁴⁸. Le LN comprenait le directeur général de *Skolöverstyrelsen* ainsi que huit autres membres, désignés *ad hoc* par le gouvernement³⁴⁹. Des fonctionnaires de l'administration scolaire et de l'ancien organe de surveillance y côtoyaient des membres des réseaux associatifs nationaux (les *folkrörelser*) et

³⁴⁷ Dans un ouvrage consacré à l'engagement social des médias publics dans l'histoire suédoise contemporaine, T. Thurén revient sur l'impact des contributions de Westerståhl au diagnostic du niveau d'objectivité des émissions d'information. Entre 1970 et 1972, des universitaires de différentes sensibilités avaient contesté le bien-fondé scientifique de l'opération, en arguant que l'opposition entre jugements « tendancieux » et « objectifs » était à son tour idéologiquement biaisée. Bien que les analyses de Westerståhl tendent à confirmer le professionnalisme des canaux publics d'information, des journalistes s'insurgèrent contre ce qu'ils considéraient comme une attaque détournée contre la liberté de la presse (T. Thurén, *Medier i blåsväder*, Stockholm, Norsdtedt, 1997, p. 259 sqq.)

³⁴⁸ Les prescriptions relatives au fonctionnement du LN sont contenues dans l'« Arrêté relatif à l'enregistrement et à l'examen de certains outils pédagogiques » (SFS 1974:438, *op. cit.*)

³⁴⁹ Un rapport d'activité établi cinq ans plus tard précise que le choix des membres avait été inspiré par la recherche d'« une large représentation des intérêts généraux » (*En bred representation för allmänintressena har eftersträvats. Läromedelsnämndens granskning. Redogörelse 1979-03-08*, p. 3).

des partis. Deux des membres étaient notamment crédités d'« une compétence spécifique dans le domaine des questions d'impartialité et des conceptions de la vie »³⁵⁰ : une reconnaissance du nouveau réseau d'experts qui avait fait ses premières preuves lors de l'élaboration des missions du LN. L'absence de représentants des auteurs et des éditeurs, ainsi que d'experts des disciplines, caractérise le contrôle d'objectivité comme une confrontation entre la culture de l'école et l'autorité externe qui définit ses missions. Les ouvrages agréés sont insérés dans un catalogue des manuels susceptibles d'être adoptés en tant qu'outils pédagogiques « principaux »³⁵¹, que l'organe étatique d'information créé en 1974, le SIL, diffuse chaque année. Le jugement du LN, conformément à la proposition gouvernementale, n'admet pas un droit de recours : durant l'examen parlementaire, les tenants d'une telle garantie³⁵² se virent rétorquer qu'aucune instance autre que le LN ne serait apte à mesurer le niveau d'« objectivité » d'un document. La discussion autour de la possibilité pour les éditeurs de faire appel des décisions du LN accompagne néanmoins toute l'existence de l'organisme.

4.4 Le LN en action : procédures et pratiques de contrôle

L'examen préalable en fonction de l'objectivité revêt un caractère obligatoire pour les manuels des disciplines d'orientation au niveau de la *grundskola*, ainsi que pour leurs équivalents au *gymnasium*³⁵³. Tout outil pédagogique peut, en outre, être soumis au jugement du LN à la demande (*anmälan*³⁵⁴) d'autres organismes : associations politiques ou sociales, administrations, syndicats. L'évaluation des manuels est confiée à des recenseurs désignés par le LN, au nombre d'un ou deux par ouvrage³⁵⁵. Le résultat de l'examen est ensuite transmis pour ratification au conseil, réuni en séance plénière. Son pouvoir d'initiative lui permet, en outre, d'étendre à sa discrétion la portée de sa démarche. J'examinerai plus loin la manière dont cette prérogative a été à l'origine de certains examens « thématiques », centrés sur la présentation par les manuels de problématiques investies d'un intérêt social spécifique. Des

³⁵⁰ *Två ledamöter har särskild sakkunskap rörande objektivitets- och livsåskådningsfrågor [...] Ibid.*

³⁵¹ *Centrala läromedel.*

³⁵² Cf. l'avis rendu par la commission parlementaire sur l'éducation (RH, UbU, 1974:15).

³⁵³ SFS 1974:438, *op. cit.*, par. 9. L'examen concerne les outils pédagogiques « principaux » utilisés dans le cadre de ces disciplines, à quelques exceptions près. D'après le rapport de 1979, déjà cité, la Bible et le Livre des psaumes, malgré les demandes formulées en ce sens, « sont enregistrés sans examen » (*registreras utan granskning*. LN, *Redogörelse 1979-03-08*, p. 7), à condition que les éditions respectent le texte original. En dérogation à l'interdiction de censure préventive applicable à ces médias, le LN était également chargé d'évaluer l'objectivité des programmes de la chaîne éducative de la radio-télévision (*Utbildningsradion*).

³⁵⁴ « Plainte », « réclamation ».

³⁵⁵ Le terme suédois est *granskare*, « examinateur ». D'après un rapport d'activité publié en 1979, seulement 25 % des évaluations avaient été confiées à plus d'un examinateur.

initiatives qui renvoient à l'acception évolutive attribuée à la notion d'*objectivité*, mutée en emblème de la réceptivité de l'institution à l'agenda de son autorité de tutelle.

À l'issue de son évaluation, le conseil émet l'un des jugements suivants :

APPROUVÉ

APPROUVÉ AVEC RÉSERVES

RENOYÉ (en vue d'une évaluation ultérieure)

*NON APPROUVÉ*³⁵⁶

Sans entraîner l'interdiction d'utiliser le manuel dans le cadre de l'enseignement, un verdict négatif ou avec réserves du LN ne peut qu'inciter tout éditeur intéressé par une large circulation et par l'accès à des subventions publiques à réviser son contenu dans le sens recommandé. Pour faciliter cette démarche, un diagnostic approfondi des « lacunes » ou des « partialités » dont les auteurs se sont rendus responsables accompagne les avis du LN. Cette appréciation est communiquée à la maison d'édition, pour qu'elle y apporte les corrections souhaitées, en vue d'un éventuel rattrapage.

Les lignes directrices pour l'activité d'évaluation découlent d'une série de notes d'information (*promemoria*), que *Skolöverstyrelsen* diffusa préalablement à son installation. L'approche systématique qui avait inspiré la création du nouvel organe de contrôle se trouve ainsi incorporée dans ses routines de fonctionnement : la volonté de normaliser la présentation des outils pédagogiques se double de l'effort de structurer l'activité des réviseurs autour de procédures balisées. Un autre élément de continuité se dégage du premier document d'orientation, arrêté pendant l'été 1974³⁵⁷. Le constat de la prééminence du respect des *intentions* du *läroplan* lors de la vérification des textes, et de la difficulté d'énucléer ces principes pour les opérationnaliser, sont reconnus comme le préalable à tout examen rationnel. Afin d'assurer la cohérence du travail de vérification, il sera nécessaire de sensibiliser les agents aux normes générales, qui font exception au devoir général d'équidistance³⁵⁸. Sur fond d'un sentiment de légitimité encore fragile, la condition de départ du contrôle d'objectivité et d'impartialité semble tenir à une démarche par soustraction, axée sur la reconnaissance d'impératifs non négociables. Durant cette phase de rodage, un ancien examinateur du *läroboksnämnd* fut chargé de délimiter dans une note le socle indiscutable, au-delà duquel la

³⁵⁶ *Godkänd; godkänd med förbehåll; bordlagd; icke godkänd. Cf. LN, Redogörelse 1979-03-08, op. cit., p. 9.*

³⁵⁷ *Utkast till riktlinjer för objektivitetsgranskning av SÖ:s läromedelsnämnd, 1974-06-26. LN, F3:1.*

³⁵⁸ *Ibid.*

notion d'objectivité prend un sens et peut être mesurée³⁵⁹. La fréquence avec laquelle la réflexion revient sur la caractérisation des obligations morales destinées à échapper à la mission antidirectiviste du conseil, témoigne à la fois d'une crainte des effets d'une neutralisation de toute orientation normative des ouvrages, et d'une méfiance persistante quant à la capacité du *läroplan* à servir à lui seul de mesure d'un travail de certification viable. La séance constitutive de LN décida de déléguer à un groupe restreint d'experts la concrétisation des lignes directrices fixées par sÖ³⁶⁰. La régie de ce travail tombe désormais sous le contrôle du conseil : des fonctionnaires et experts rattachés au LN (dont le prof. Westerståhl) seront admis dans ce groupe restreint, qui siégera durant toute l'année 1974-1975. Leur réflexion amène à la première codification de la procédure de contrôle, sous la forme d'un questionnaire standard désigné comme « les six questions sur l'objectivité ». Tout en recouvrant les aspects saillants de cette problématique, identifiés par l'*utredning* en 1971 (respect des faits, absence de partis pris, pluralisme...) les « six questions » contribuent à élucider l'articulation souhaitable entre pluralisme et conformité. Reproduites ci-après, elles figurent de manière systématique dans les comptes rendus de l'organisme. Elles sont reprises dans le formulaire que les recenseurs sont appelés à remplir pour chaque outil pédagogique soumis à leur attention.

1. *LA PLACE ACCORDÉE À DIFFÉRENTS ÉVÉNEMENTS, SITUATIONS, POINTS DE VUE ETC. EST-ELLE BIEN ÉQUILBRÉE ?*
2. *LA PRÉSENTATION CONTIENT-ELLE DES INFORMATIONS FACTUELLES INEXACTES ?*
3. *LA PRÉSENTATION EST-ELLE, VOLONTAIREMENT OU NON, TROMPEUSE ?*
4. *L'AUTEUR A-T-IL PRIS EN COMPTE LES ASPECTS CONTROVERSÉS DE SON RÉCIT ?*
5. *LE CHOIX DE VOCABULAIRE DE L'OUTIL PÉDAGOGIQUE EST-IL NEUTRE ?*
6. *LA PRÉSENTATION EST-ELLE COHÉRENTE AVEC LES FINALITÉS ET LES ORIENTATIONS DES LÄROPLANER EN VIGUEUR ?*³⁶¹

³⁵⁹ En puisant au volet général du *Lgr 69*, l'auteur identifie les questions relatives aux rôles sexuels, l'éducation à la solidarité internationale, la prévention contre les stupéfiants et le tabac, et l'orientation éducative et professionnelle, comme les domaines dans lesquels « l'école doit s'efforcer d'influencer les élèves » (*Frågor där skolan skall påverka eleverna. Brev från Läromedelsnämndens sekreterare till samliga granskare 1974-10-24* - lettre adressée par le secrétariat du LN à tous ses réviseurs).

³⁶⁰ *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Protokoll, plenum 4/7/1974, pt. 3* (Procès-verbal du conseil réuni en session plénière).

³⁶¹ « *Är det utrymme som ägnats olika händelser, förhållanden, ståndpunkter etc rimligt?* »; « *Innehåller framställningen i det aktuella läromedlet några oriktiga sakuppgifter?* »; « *Är den aktuella framställningen avsiktligt eller oavsiktligt missvisande?* »; « *Har författaren redovisat kontroversiella punkter i framställningen?* »; « *Är läromedlets språkbruk neutralt?* »; « *Är framställningen förenlig med de mål och riktlinjer som anges i nu gällande läroplaner?* ». *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden, 20/12/1974*. Il faut noter que la question numéro 5 a été développée par la suite sous la forme suivante : « LE STYLE DE PRÉSENTATION ADOPTÉ DANS LE MANUEL EST-IL DE NATURE À FAVORISER OU À DÉFAVORISER UNE PARTIE (POINTS DE VUE, VALEURS...) AU DÉTRIMENT D'UNE AUTRE PARTIE, PAR EXEMPLE PAR LE RECOURS À UN LANGAGE PEU CONCRET, COMPLIQUÉ OU

Le libellé des questions, comme on le remarque, ne fait que décliner les conditions essentielles de l'objectivité déjà identifiées par J. Westerståhl. Dans leur forme catégorique, les questions donnent aux analyses théoriques des experts la force d'un système normatif applicable indifféremment à un outil, ou à l'un de ses éléments. Lors de sa prise de fonction, le conseil avait été chargé de définir le périmètre de ses responsabilités : par ce passage, le décalage qui l'oppose à l'ancienne autorité de surveillance apparaît en toute clarté. L'évaluation assurée par le LN s'étend exclusivement à la problématique de l'*objectivité*, dans ses acceptions légitimes fixées en 1973 : les autres lacunes des manuels – qui avaient occupé antérieurement l'essentiel du travail de vérification – sont formellement exclues du contrôle, dans la mesure où elles sortent du cadre des six questions citées.

Cette grille de vérification n'a pas connu de modifications jusqu'au moment de la suppression de l'organe, à l'exception de quelques ajustements mineurs³⁶², ce qui témoigne une nouvelle fois des vertus consensuelles du processus de formalisation. Le modèle est celui que nous avons relevé dans le cas de l'enseignement sexuel. La forme définitive et assurée du formulaire met également fin à l'accumulation des questions sur la définition des responsabilités des missions attachées au LN et marque le début d'une activité intense et peu controversée. Aucune résistance ne semble entraver la fortune de l'*objectivité* en tant que critère partagé de légitimité des contenus scolaires.

Le LN œuvra durant neuf ans à l'intérieur de sÖ. Après son passage en 1983 sous la responsabilité de l'organe qui gérait l'information sur les outils pédagogiques, le SIL, et l'élimination – sous la pression des partis de centre-droite – du caractère contraignant du contrôle (qui demeura, néanmoins, obligatoire), son activité se poursuivit jusqu'au début de 1991. En juillet de cette année, la suppression de SIL et une décentralisation très poussée des responsabilités de l'administration de l'éducation, privèrent le conseil du cadre institutionnel de ses missions. Aucun argument spécifique en faveur de la disparition du LN n'était invoqué dans le projet; parfaitement en ligne avec le tournant antidirigiste qui accompagne la décentralisation des responsabilités de l'enseignement, la déréglementation de la circulation des manuels ne se heurta à aucune résistance dans le champ politique. En dépit des assurances

CONNOTÉ, PAR DES IMAGES OU DE SONS TENDANCIEUX ETC. ? » (*Är läromedlets presentationssätt sådant att det gynnar eller missgynnar en part – ståndpunkt, värdering... – på en annans bekostnad genom t ex osakligt, värdeladdat eller svårt språk, ensidiga bilder eller ljudband?*) » *Läromedelsnämndens granskning, op. cit.*, p. 6).

³⁶² Cf. A. J. Harrie, *op. cit.*, pp. 135-137.

théoriques selon lesquelles la surveillance de la qualité des manuels rentrerait parmi les tâches de la nouvelle autorité de tutelle de l'administration éducative, *Skolverket*³⁶³, une fonction de contrôle qui s'était poursuivie sans interruption depuis les années 30 cessa soudainement d'exister.

La démobilisation silencieuse de l'appareil de surveillance ne permet pas d'accéder aisément à ses motivations. La convergence entre les choix thématiques et des rhétoriques des manuels, constatée tout au long du chapitre II, avait-elle progressé jusqu'au point de rendre superflue toute gouvernance externe ? Tout en laissant cette question en suspens, on relèvera que durant ce laps de temps, l'évolution du discours réformateur modifie radicalement l'enjeu de la modernisation des manuels et supports pédagogiques, dans un sens qu'on n'évoquera que dans ses grandes lignes. Sous l'impulsion de l'enquête SIA³⁶⁴, la mobilisation contre les méthodes traditionnelles d'enseignement détourne son attention des *contenus* des manuels, pour se concentrer sur le manuel en tant que tel, accusé d'exercer une « mainmise » sur le processus éducatif³⁶⁵. Tout en s'écartant du contenu textuel, le domaine du contrôle institutionnel sur les pratiques d'enseignement s'était étendu : la transition de la notion de *lärobok* à celle de *läromedel* en offre un premier indice. Du programme (années 50 et 60) et du livre scolaire, la tâche d'opérationnaliser l'esprit des réformes s'oriente alors vers les conditions de la gestion des ressources humaines et des relations interpersonnelles. Les chantiers de réforme inaugurés à partir du début des années 70 insisteront sur la surveillance des pratiques d'enseignement et la formation en continu des acteurs, professionnels ou non : des thèmes qui se trouvent au centre de l'analyse du chapitre IV.

4.4.1 *Entre universalisme et intégration thématique*

L'analyse développée jusqu'ici suggère que l'enjeu qui mobilise les autorités de tutelle de l'école, et qui débouche en 1974 sur la création du *läromedelsnämnd*, transcende de loin le problème d'assurer l'accès à des manuels de bonne qualité. Un fil rouge réunit l'effort intellectuel engagé autour de cette initiative et la volonté d'asseoir sur un socle scientifique, non arbitraire, le message des matières, donc du système éducatif dans son ensemble. Une telle recherche doit être appréciée dans sa double dimension de *facteur* de la transformation

³⁶³ V. RH, 1990/1991, *proposition nr 18*.

³⁶⁴ Cf. *supra*, section II.1.6.4 et *infra*, section IV.1.4.

³⁶⁵ Le « directivisme » de l'outil pédagogique (*det styrande läromedlet*) est une cible récurrente des réformes engagées dans le sillage de la réforme SIA. Cf. *Läromedelsutveckling. En slutrapport*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1982.

du référent de la parole magistrale, attestée par le chapitre consacré à la crise du canon des humanités, et de *symptôme* d'une dynamique sociale, qui répand un doute sur les hiérarchies conventionnelles et sur l'autorité inhérente aux traditions disciplinaires, et demeure en grande partie invisible aux agents qu'elle investit.

Une première illustration, presque didactique, des ambitions du conseil est offerte avec la manière dont celui-ci exploite sa propre démarche dans un but de divulgation, pour accompagner les futurs efforts des auteurs de manuels. Le mandat du LN suppose que ses vérifications reçoivent une certaine publicité, et que ses critères soient expliqués et compris. Dans un rapport de 1979, traçant un premier bilan de son activité, le LN se livre à l'explicitation de ses normes de fonctionnement. La philosophie reflétée par la mission de l'organisme, ainsi que par les extraits que nous avons reproduits, y est articulée comme une doctrine générale du directivisme dans l'enseignement. D'emblée, la section introductive du document, intitulée « impartialité et influence (*påverkan*) dans l'enseignement »³⁶⁶ s'efforce de venir à bout de la principale contradiction au cœur de la mission du LN (et plus généralement du projet d'une école du citoyen) : la tension entre la revendication de neutralité du système et sa subordination à des impératifs incontournables. Pour justifier l'engagement de l'institution scolaire en faveur de l'objectivité, les auteurs insistent sur une motivation *idéologique* (*ideologisk*), ou plus pertinemment « politique » : à savoir, l'importance de veiller à ce que les parents lui confient leurs enfants sans crainte de les voir exposés à une forme quelconque de propagande politico-religieuse. Attentes et réserves du public de l'école au sens large sont investies d'une légitimité, au niveau de la sélection des contenus éducatifs, qui aurait été impensable quelques années plus tôt : les appréhensions d'un Tingsten ou d'un Palm sont désormais inscrites dans la philosophie du système. Les dangers de l'« endoctrinement » figurent comme une possibilité concrète, un potentiel d'aliénation omniprésent, que l'institution scolaire doit savoir maîtriser. La mobilisation contre toute forme de propagande relève certes d'un héritage inconscient et profond de l'ethos réformateur, mais ses armes ne s'étaient jamais tournées avec autant de clarté *contre* le message scolaire lui-même. La formalisation de la nécessité d'un filtrage objectif de tout argument d'autorité entretient un principe de soupçon à l'égard de la production culturelle à laquelle l'école, dans son activité routinière, est amenée à puiser. L'institutionnalisation du débat sur les limites de l'endoctrinement s'accompagne cependant d'un autre acquis, que le document met en grande évidence : la responsabilité sociale de l'école ne peut pas faire l'économie d'une aspiration

³⁶⁶ *Objektivitet och påverkan i undervisningen. Läromedelsnämndens granskning. Redogörelse 1979-03-08*, p. 1.

directiviste assumée :

Sans présupposer une vision spécifique de l'existence, l'école est tout de même porteuse de certaines valeurs fondamentales [...] Elle a le devoir de transmettre aux élèves, en collaboration avec les familles, les valeurs sur lesquelles le parlement et le gouvernement se sont trouvés d'accord [...] *L'école a donc certaines tâches normatives* (souligné dans l'original, *N.d.A.*)³⁶⁷.

La création d'un droit de regard permanent de la puissance publique sur les formes élémentaires de la communication du savoir, par le biais de la surveillance du principal outil de travail des maîtres, projette le sens initial de la revendication d'objectivité de l'enseignement bien au-delà de l'exigence de légitimation qui l'avait inspirée. Elle la caractérise comme une stratégie d'intégration du message scolaire, qui réorganise le canon en fonction de la légitimité (ou de l'interdiction) de contester, au cas par cas, ses centres d'attention, en construisant des modèles concrets de contenus « pertinents » ou superflus. La consécration du principe de la révision « objective » a pour conséquence immédiate de mettre la tradition scolaire à la merci des griefs énoncés au nom de l'intérêt social. La critique de l'autonomie de l'héritage scolaire est installée sur un plan de légitimité démocratique, en renforçant le statut de la voix impersonnelle qui, dans la communication scolaire, prend la parole au nom de la volonté générale.

Un symptôme de cette vocation *impérialiste* est la tendance par laquelle le LN, à partir de ses prérogatives discrétionnaires, a multiplié les domaines de vérification par grandes priorités culturelles (démocratie, égalité des sexes, immigration, image des pays extra-européens...) ainsi que la typologie de documents soumis à sa vérification. Ces démarches s'harmonisent avec l'insistance croissante des *läroplaner* – entre le *Lgr 69* et le *Lgr 80* – pour le dépassement des frontières disciplinaires³⁶⁸ : dans cette optique, l'activité du LN peut être regardée comme un élément de l'instrumentalisation d'une composante relativement autonome de la pratique scolaire. Essayons d'en dégager le contour, avant de le vérifier dans le déroulement concret de l'activité de révision des manuels. Un croisement des sources entre les archives du LN (entre le milieu des années 1970 et le début des années 1980) et le corpus de manuels d'histoire et d'autres humanités, va rendre cette vérification plus parlante.

Par son caractère de déclaration d'intention, le document de synthèse élaboré par le LN en

³⁶⁷ *Även om skolan inte bygger på en bestämd livsåskådning, har den vissa grundläggande värderingar [...] I samverkan med hemmen skall skolan ge eleverna de värderingar, om vilka riksdag och regering har enats [...] Skolan har alltså vissa normativa uppgifter.*
Ibid., p. 1.

³⁶⁸ *Cf. supra*, section II.1.5.

1979 comporte de nombreux éléments d'intérêt. La vérification de l'espace accordé aux sujets qui sont censés incarner des valeurs « communes » – seul rempart contre l'arbitraire – est créditée d'une importance centrale, par rapport à la divulgation du principe d'objectivité. Le critère selon lequel ces valeurs sont définies mérite également d'être noté : il s'agit – affirme-t-on – des points de vue sur lesquels « le gouvernement et le parlement » se sont trouvés d'accord, et qui sont exprimés dans les plans d'enseignement en vigueur. Explicitée au cours de l'élaboration des enquêtes prélegislatives, la matrice empirico-politique de la position normative de l'école ressort ainsi plus nettement que par le passé. En dévoilant le fondement philosophique de l'analyse de la *läromedelsutredning*, le LN ancre la légitimité de toute proposition affirmative – y compris dans l'arbitrage entre différents « faits » – à l'expression d'une majorité politique, donc au mode de décision de la société dans laquelle elle s'inscrit. L'impossibilité pour les auteurs des manuels refusés de faire appel de la décision, se situe dans le droit fil de cette posture. Le document, en même temps, est une illustration vivante de la fonction d'hygiène intellectuelle, qui s'attache à l'activité d'évaluation. Les faiblesses identifiées par les examinateurs feront l'objet d'une remarque explicite dans la présentation de l'ouvrage par SIL. Le rapport reproduit quelques échantillons de ces commentaires :

L'exposé des questions touchant à la « coresponsabilité dans les décisions » n'est pas satisfaisant.

Lors de la prochaine réimpression, le manuel sera complété par une orientation sur le mouvement des femmes en Suède³⁶⁹.

L'émergence d'un tel terrain de dialogue entre la « société » et le texte, qualifie l'évaluation de l'objectivité comme un aiguillon au service de la modernisation des textes, et de l'expurgation directe de leurs éléments les moins pertinents. L'immédiateté avec laquelle les finalités générales du système sont rendues reconnaissables devient un critère de qualité indiscutable pour ces derniers.

Cette incitation indirecte à transférer automatiquement dans l'organisation des manuels les intentions formulées dans le volet général du *läroplan*, préfigure l'évolution plus générale du statut des programmes, dont le chapitre II nous a offert maints indices. Les nouveaux manuels s'ouvrent aux langages, aux priorités et aux tropismes du *läroplan*. Un processus qui connaît sa consécration à travers le *Lgr 80* – où une telle subordination se trouve explicitée au niveau

³⁶⁹ « *Behandlingen av medbestämmandefrågor är otillfredsställande* » [...] « *Vid nästa tryckning kompletteras framställningen med en orientering om kvinnorörelsen i Sverige* ». *Ibid.*, p. 10.

du programme de chaque matière³⁷⁰. Il ne s'agit plus (comme dans la première édition du *läroplan*) de faire appel à un critère utilitariste général, insistant sur la *fonction* qui sied à chaque domaine de savoir, mais de faire ressortir, de manière itérative, le caractère hétérodirigé de l'orientation intellectuelle de l'école. Dans l'exposé des « finalités » du *Lgr 80* la référence à la forme démocratique de délibération figure comme la source génératrice du message scolaire en général. Le critère de définition des contenus de l'enseignement est ici parfaitement spéculaire au critère de légitimité politique qui permet d'isoler les valeurs sociales consensuelles, pour les soustraire au principe nivélateur du relativisme éthique :

[...] le gouvernement et le parlement ont délibéré sur les contenus de l'instruction scolaire. Le choix des domaines du savoir (*kunskapsområden*) a été effectué en considération de notre société actuelle et future, ainsi que de l'aire culturelle à laquelle nous appartenons³⁷¹.

Si l'activité du LN peut être considérée comme la manière par laquelle cette préoccupation de conformité des modèles éducatifs à un plan d'intentions conscientes se transforme en une force active – une porte tournante qui exalte ou réprime la parole des manuels – elle nous permet également de tester ses limites. Comme dans les rapprochements que nous avons effectués entre l'émergence d'un dessein politique et la révision des programmes, et entre celle-ci et l'évolution des manuels, nous sommes confrontés à la dialectique entre une volonté d'instrumentalisation et la résistance inertielle d'un vecteur culturel, doté d'une certaine autonomie³⁷².

L'analyse des délibérations du conseil offre une occasion de vérifier empiriquement jusqu'à quel point un ensemble d'impératifs hétéroclites, formulés sur un plan abstrait³⁷³, conditionne le sort du corpus sédimenté dans les manuels, et se greffe dans leur structure logico-argumentative. Les atteintes au principe d'impartialité les plus fréquemment dénoncées, se laissent-elles réduire à un schéma commun ? La procédure de dépistage de l'arbitraire, aménagée autour des « six questions », tend-elle vers un modèle uniforme de construction de l'objet disciplinaire ? En quelle mesure, et à partir de quels indices, la conformité d'un texte à la doctrine des *läroplaner* fournira-t-elle la mesure de son « objectivité » ? Mon ambition, en

³⁷⁰ Cf. *supra*, pp. 274-275.

³⁷¹ *Regering och riksdag har beslutat om skolans innehåll. Urvalet av kunskapsområden har skett med hänsyn till vårt nutida och framtida samhälle och till den kulturkrets vi tillhör. Lgr 80, Allmän del, p. 14.*

³⁷² On rappellera, dans ce contexte, qu'une majorité des évaluations de manuels se solde par un jugement positif sans réserves (75 % des outils pédagogiques examinés, pour la période 1974-1979. *Läromedelsnämndens granskning, op. cit.*, p. 10).

³⁷³ Fidélité aux « faits », équilibre entre jugements, cohérence avec des valeurs certifiées...

me concentrant sur l'impact *pratique* des nouveaux critères de légitimation, a été de situer le mouvement de schématisation et de convergence thématique, qui ressort de l'examen du chapitre II, dans une dynamique sociale vérifiable. Quelques exemples représentatifs ne permettent pas de cerner toutes les implications d'une activité de surveillance qui s'étend sur deux décennies : les enjeux récurrents de la nouvelle procédure m'intéressent en tant qu'indicateurs de la capacité croissante du système à fabriquer, par l'exemple et la répression, une forme de vérité d'une nouvelle nature.

Commençons par nous référer à la dernière question, relative à l'articulation de la double injonction de vérité et de conformité aux « bonnes » valeurs dans le processus de validation des outils pédagogiques. Dans la communication que le LN a adressée, au moment du démarrage de sa mission, aux candidats au rôle d'examineurs, la vérification de conformité aux références éthiques détaillées dans les *läroplaner* est mise en exergue³⁷⁴. Le dépouillement des relations, ainsi que d'échantillons de la correspondance entre le LN et les maisons d'édition, permet de tester en quelles proportions la cohérence entre les choix des manuels et les impératifs posés par le *läroplan* absorbe l'action de contrôle de l'objectivité et définit, le cas échéant, un champ de tension entre examinateurs et examinés. Bien que confiée à des experts indépendants³⁷⁵, la vérification des manuels s'impose comme une démarche impersonnelle et cohérente; les rapports abondent donc de professions de loyauté aux critères élaborés par le LN. Le même souci s'exprime dans la présentation même des évaluations, normalement structurées en rubriques, reflétant les réponses de l'expert aux « six questions » évoquées plus haut³⁷⁶. Dans la quasi-totalité des avis consultés, la conformité aux engagements des *läroplaner* en vigueur apparaît, du moins au niveau rhétorique, comme une condition nécessaire et suffisante de la validation des ouvrages.

Sur quels présupposés cette exigence de conformité repose-t-elle ? En premier lieu, elle répond à une nécessité technique du système : l'évaluation a été calibrée sur des paramètres intangibles, capables de dégager, dans une école au service d'exigences individuelles et

³⁷⁴ « ...le conseil va délibérer, au nom de *Skolöverstyrelsen*, sur les questions inhérentes à l'objectivité des outils pédagogiques, ce qui implique entre autres que leur contenu n'est pas en contradiction avec les finalités et orientations des *läroplaner* » (*Nämnden skall på SÖ:s vägnar besluta i frågor som rör läromedlens objektivitet, vilket bl a innebär att läromedlens innehåll inte strider mot mål och riktlinjer i läroplanerna. Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Protokoll, plenum 18/6/1974, p. 18*).

³⁷⁵ Parmi lesquels on retrouve cependant, avec différentes fonctions, d'anciens acteurs du débat sur l'objectivité à l'école (notamment J. Westerståhl. Cf. A. J. Harrie, *op. cit.*, p. 139).

³⁷⁶ Cette standardisation s'observe dès les premiers rapports, établis avant l'élaboration des lignes directrices sur les critères de l'évaluation (cf. *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden, 3/10/1974*).

changeantes, l'autorité évidente d'un *canon*. Avec la révision de la portée légale de la vérification, le critère s'est déplacé de la conformité à un catalogue exhaustif de contenus vers une hiérarchie entre aires d'intérêt et de mobilisation. La présence constante, dans la prose des recenseurs, des mots clés des plans d'enseignement³⁷⁷, satisfait à cette nécessité : en s'appuyant sur des figures du consensus et de la solidarité nationale, les expertises ne font qu'apporter une caution aux nouveaux centres d'intérêt de l'école³⁷⁸. Une discordance manifeste par rapport à cette grille conceptuelle suffira à déclencher un jugement négatif sur l'objectivité de l'ouvrage, dégageant en même temps le recenseur de toute responsabilité quant aux critères de son appréciation, réduite au constat d'une négligence³⁷⁹, ou d'une insistance abusive sur des détails accessoires, souvent imputés à une compréhension trop académique du profil d'une discipline³⁸⁰. La standardisation de la structure de sections et chapitres trouve de ce fait un encouragement actif. Plus généralement, la procédure de certification consacre l'incorporation de critères *extra-intellectuels* de validation³⁸¹, voire une rupture flagrante avec une tradition disciplinaire, comme un titre de mérite des ouvrages et de leurs auteurs³⁸². La référence à la prise en compte d'une dimension « sociale » ou « actuelle »

³⁷⁷ Ou plus exactement des recommandations sur l'évolution méthodologique et thématique, dans le sens de la rencontre avec l'expérience vécue.

³⁷⁸ Ainsi, les variables évoquées dans la synthèse citée précédemment calquent à la lettre les formules du *Lgr 69* : « engagement et impartialité », présence de « la question des rôles sexuels, questions de vie à deux et questions sexuelles, alcool, stupéfiants et tabac » etc. Dans les avis présentés en guise d'exemple apparaît ainsi que tel manuel d'orientation sociale a « escamoté » la question des rôles sexuels, que l'exposé n'est pas suffisamment « engagé », que les élèves n'ont pas été suffisamment incités à la « pensée critique » (*Läromedelsnämndens granskning, op. cit.*)

³⁷⁹ « La présentation n'a pas intégré le nouveau point principal, "Dimension sociale du recours aux ordinateurs", comme la Direction de l'enseignement l'avait recommandé dans ses commentaires aux programmes » (*Det nya huvudmomentet "samhällsaspekter på datoranvändningen" har inte integrerats i framställningen på det sätt som SÖ:s kommentarer till ifrågavarande moment rekommenderar*. Rapport cité dans A. J. Harrie, *op. cit.*, p. 167).

³⁸⁰ Un rapport relatif à un manuel de *samhällskunskap* indique par exemple que « la place des références historiques se limitera, d'après les recommandations, à un aperçu débutant au moment où la pratique actuelle s'est imposée » en relevant qu'à différents endroits, l'exposé de l'arrière-plan historique d'une situation s'étend « au-delà de l'étendue temporelle où la pratique considérée a existé » (*det historiska stoff som presenteras [...] bör inskränkas till en översikt från den tidpunkt då nuvarande praxis skapats [...] utom ramen för vad som kan hänföras till det tidrum då gällande praxis existerade. Ibid.*, p. 166). Inversement, une correspondance littérale à l'énumération des priorités du *Lgr 69* ressort dans certains rapports comme un titre d'honneur du document examiné (*ibid.*, pp. 163-164).

³⁸¹ Les critiques des examinateurs touchent non seulement au respect des dispositions ou des finalités des *läroplaner*, mais à la capacité des outils pédagogiques à les « réaliser », ou à leur consonance avec les « intentions » (*intentioner*) qui les inspirent (*cf.* les extraits reproduits dans *ibid.*, pp. 164-165). Le caractère trop analytique ou « difficile » des manuels est aussi un argument critique courant (*ibid.*, p. 159 sqq.).

³⁸² Dans un des rapports consultés, par exemple, l'évaluation de l'outil s'apparente à une occasion, pour la réforme, de mesurer son propre impact culturel. Le menu des sujets proposés à l'élève permet de visualiser l'impact subversif de la philosophie du *Lgr* : « Ces ouvrages sont un exemple intéressant de la façon dont le *läroplan*, avec ses finalités et ses orientations, parvient petit à petit à influencer (*påverka*) et à modifier le contenu du ma-

dans les supports de l'enseignement, est un *topos* : plus généralement, la phraséologie du *läroplan* représente systématiquement la matrice des critiques soulevées à l'encontre d'un ouvrage. La même source de légitimité sert également de recours aux éditeurs, dans leur correspondance avec le LN, pour avancer des arguments à leur décharge. C'est ce qu'atteste l'échange suivant (1974), consacré à une collection de manuels consacrés aux disciplines d'orientation. Trois critères de pertinence s'y croisent, à savoir : l'importance objective d'un sujet pour la vie des élèves; l'organisation des sujets par années de cours et l'âge des élèves. L'enjeu concerne la représentation, insuffisante au vu du recenseur, d'un sujet dont les réformes des années 1960 et 1970 ont fait l'emblème de la modernisation de l'enseignement : l'éducation à la vie de couple.

Rapport d'évaluation (extrait) « Les élèves qui fréquentent la 6^e classe se trouvent au début de la puberté : c'est pourquoi il est fondamental [...] de leur offrir l'occasion d'aborder des problèmes de la vie de couple et leur attitude envers le sexe opposé (cet énoncé reprend presque au pied de la lettre les propos du *Lgr 69, N.d.A.*³⁸³). *Gena 3* ne contient rien sur le thème de l'«éducation sexuelle»³⁸⁴.

Remarques des auteurs « [...] *Gena 3* ne dit rien sur le thème de l'«éducation sexuelle» – affirme l'examineur. La remarque est en soi correcte. Il faudrait pourtant relever que le point principal (*huvudmoment*) du programme, dans la matière «Sciences naturelles» (page 189) concerne tout le *mellanstadiet*, et que l'Education sexuelle est abordée aussi bien dans *Gena 1* [...] que dans le manuel de base *Gena 2* [...] »³⁸⁵.

L'objectivité est abordée en même temps par rapport à des éléments singuliers de l'exposé, et comme une qualité générale du manuel, ou du « paquet » multithématique dont la phase successive aux réformes de 1968-1969 marque l'essor³⁸⁶. Dans de nombreux verdicts, le souci d'exhaustivité semble concerner la mise en exergue des volets du programme les plus représentatifs de l'évolution vers des fonctions d'initiation active à la vie d'adulte : une sphère

tériel d'étude ainsi que le choix des faits à l'intérieur de l'outil pédagogique. Le savoir pour le savoir est graduellement remplacé par des informations (*fakta*) qui conduisent progressivement les élèves dans le vif d'une conception sociale actuelle et du débat public » (*Böckerna utgör ett intressant exempel på hur Lgr med sina mål och riktlinjer efterhand alltmera tillåtes påverka och förändra stoffinnehåll och val av fakta i läromedlen. Kunskaper för kunskapernas skull ersätts undan för undan av fakta som steg för steg leder eleverna in i den aktuella samhällssynen och samhällsdebatten. Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden, 7/11/1974*).

³⁸³ Cf. *supra*, chapitre II, p. 241.

³⁸⁴ *Eleverna i åk 6 befinner sig i början av puberteten varför det är angeläget att de [...] får tillfälle till diskussion om samlevnadsproblem och inställning till det andra könet. Gena 3 har ingenting i ämnet sexualkunskap [...]* Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden, 7/11/1974.

³⁸⁵ *Yttrande från författarna* *Gena 3* har ingenting i ämnet «sexualkunskap» säger granskaren. Anmärkningen är i och för sig korrekt. Man torde emellertid lägga märke till att *Lgr:s* huvudmoment i ämnet Naturkunskap (s 189) gäller hela mellanstadiet och att sexualkunskap tas upp i såväl *Gena 1* [...] som grundboken *Gena 2* [...] *Ibid.*

³⁸⁶ Cf. *supra*, chapitre II, p. 315 et A. J. Harrie, *op. cit.* pp. 163-164.

du message scolaire construite, comme nous l'avons constaté, sur la critique des réticences des acteurs de l'école (à commencer par les auteurs des manuels) ou encore plus généralement des « adultes » par rapport à ce même objectif³⁸⁷.

Les résultats empiriques de la seule recherche à avoir pris comme objet les délibérations du LN et de ses prédécesseurs, aident à chiffrer cette dimension des évaluations, en isolant l'importance relative de la fidélité au *läroplan* par rapport à d'autres infractions. A partir d'un échantillon de rapports établis par le LN à différentes phases de son histoire, A. J. Harrie regroupe sous la catégorie « conformité » (*följksamhet*) les critiques qui visent en premier lieu l'écart par rapport aux indications du *läroplan*. L'incidence de ce critère atteindrait son apogée dans les années 1973-1974, à savoir lors de la mise en place de la nouvelle structure de contrôle, lorsqu'elle prévaut dans 20 % des jugements rendus³⁸⁸. Sans passer par une double vérification de l'échantillon dépouillé par l'historienne suédoise, il y a lieu de contester la prudence de son estimation en tenant compte de deux facteurs : d'une part, la *conformité* aux programmes est un critère qui englobe aussi les autres conditions du jugement analysées par l'auteur (le problème consistant plutôt à reconnaître en quelle mesure une qualité est mise en avant pour sa validité intrinsèque, ou en hommage à un texte prescriptif); d'autre part, les ambitions régulatrices et le domaine de pertinence du *läroplan* ont considérablement évolué tout au long de la période examinée. Comme on a pu le relever, la notion de fidélité au *läroplan* recouvre différents plans de discours, et ne se réduit aucunement à la manière dont une présentation, ou la structure du manuel, reflètent strictement le choix thématique du programme de la matière. Il n'est pas surprenant que le grief de contrevenir au *läroplan* soit donc avancé à propos de « valeurs » que l'ouvrage défend, qu'il laisse s'exprimer sans les mettre en perspective, ou qu'il omet de célébrer³⁸⁹. La référence à une telle

³⁸⁷ Sur la référence négative aux valeurs des « adultes » dans les *läroplaner*, cf. chapitre II, pp. 36-38. On rappellera également que la réforme dans un sens objectif de l'éducation sexuelle avait été précisément dominée par le souci de rendre justice, au nom de la « société », à un sujet que les enseignants auraient négligé. *Supra*, p. 404 sqq.

³⁸⁸ A. J. Harrie, *op. cit.*, pp. 167-174. Les autres catégories prises en compte sont l'« exactitude », l'« équilibre » et le « style de présentation » (*korrekthet; balans; utformning*). L'intérêt de ce recensement tient au fait qu'il permet d'apprécier le jugement d'objectivité sur une base autre que ses composantes formelles, et qu'il attire l'attention sur les variations d'accent d'une procédure de contrôle prétendument ancrée à des paramètres gravés dans le marbre. L'auteur remarque notamment que l'exactitude des informations des manuels avait été au centre de l'activité du *läroboksnämnden*.

³⁸⁹ L'aspect le plus frappant, dans ce domaine, est le caractère diffus, encore que prévisible, des défauts qui suscitent un jugement de non-conformité. En analysant des rapports datant de la fin des années 1980, Harrie relève des critiques visant un ouvrage qui n'aurait pas développé suffisamment les valeurs du *läroplan* en ce qui concerne « les questions d'égalité des sexes », la « solidarité entre les groupes de population » et le « sentiment de responsabilité » (*jämställdhetsfrågor; solidaritet mellan grupper; fostran till ansvarskännande*); à un autre endroit, l'auteur se voit reprocher de ne pas avoir rendu ces valeurs assez « visibles » (*synliga*); dans un troi-

source d'autorité livre aux examinateurs un cadre de validation autorisé, qui leur permet, au détour d'une remarque, de critiquer la manière insuffisamment « engagée » avec laquelle une question d'actualité est introduite, ou au contraire de déplorer le traitement trop orienté d'un sujet controversé. La manière dont le respect de valeurs de référence suggérés par le *läroplan* depuis 1969 (« démocratie », « droits de l'homme ») est utilisé pour moduler la présentation de sujets non conventionnels (religions non chrétiennes, pays du tiers monde, enjeux de la sécurité planétaire...) est emblématique de leur statut régulateur – mais aussi d'une certaine souplesse. Si la conformité d'un ouvrage est prononcée au nom de ces valeurs de référence, leur contenu laisse à l'examineur une marge d'appréciation relativement vaste, qui a d'autant plus d'occasions de s'exprimer dans le cas des nouveaux sujets utilitaires. En effet, le préjugé positif qui entoure la valeur pédagogique de ceux-ci, dans les délibérations du LN, coexiste avec une nécessité supplémentaire de surveiller et attester leur objectivité, dans toutes les acceptions du terme³⁹⁰. L'attention et la parole des recenseurs semblent en grande partie être captées par l'exégèse des blocs thématiques d'intérêt social, présents dans les différentes matières dites « pratiques », et dont l'élément unificateur consiste à réitérer une doctrine de la relation à l'autre, du *vivre ensemble*. C'est par ces nouveaux corpus que l'école met en scène, dans un jeu de miroirs, la société qui l'institue. On rappellera que l'ensemble de ces problématiques font exception à la tendance à la raréfaction des jalons thématiques que j'ai décelée, au niveau des programmes d'histoire, entre le *Lgr 62* et le *Lgr 80*. En concomitance avec le relâchement de la trame chronologique et des clivages disciplinaires, ces régions du monde apparaissent dans les manuels d'orientation sociale sous la forme de blocs monographiques³⁹¹, où un regard panoramique sur une civilisation – la Russie/URSS, la Chine, l'Amérique latine – se croise avec des références au contexte géopolitique. La place qui leur est faite se caractérise en même temps par une grande liberté thématique et par un rapport particulièrement étroit avec l'actualité³⁹². C'est justement dans la présentation de ces thèmes que le déficit d'objectivité est repéré et discuté le plus fréquemment : ce qui nous met sur les traces d'une ligne de frontière de la parole admissible. Le respect des engagements de

sième cas, de ne pas les avoir mobilisées dans tous les contextes qui l'auraient exigé. *Ibid.*, pp. 163-164.

³⁹⁰ Toute la progression d'une discipline anticonventionnelle, l'éducation sexuelle, en offre le paradigme; par ailleurs, le démarrage du processus de vérification de l'objectivité correspond, sur le plan chronologique, au processus de codification des programmes de cette discipline, analysé au début du présent chapitre.

³⁹¹ Cf. *supra*, chapitre II, pp. 310-315.

³⁹² La valorisation croissante de ces enjeux est, assez ouvertement, une fonction de l'ascension politique des pays du tiers monde, des relations de la Suède avec le bloc des pays non alignés et, à partir de la fin des années 60, de l'ouverture de la Suède à l'immigration économique du sud de la planète.

principe du système scolaire impose que l'on s'abstienne de plaquer un jugement unilatéral sur les régimes politiques qui dirigent ces régions du globe, sur leur héritage culturel ou sur leurs perspectives de développement. Une présentation vivante ou empathique ne devra pas s'écarter du plan normatif des *läroplaner*, comme en atteste la remarque suivante, relative à un exposé sur la République populaire de Chine :

L'ouvrage, sous certains aspects, n'est pas en accord avec les finalités et les orientations du plan d'enseignement. Ce dernier prescrit que le but de l'école – et par conséquent de l'outil pédagogique également – est de développer chez les élèves des qualités qui les rendent aptes à soutenir et à renforcer les principes de la démocratie [...] Dans une telle perspective, la République populaire de Chine ne devrait pas être présentée sous des traits aussi idylliques [...] ³⁹³

Inséré par Westerståhl parmi les composants de la notion d'objectivité, le principe de l'« équilibre » (*balans*) entre des jugements de valeur antagonistes est invoqué avec une insistance particulière lorsque des systèmes politiques controversés – comme ceux qui procèdent des conflits qui accompagnent le processus de décolonisation – sont abordés. Ce critère d'évaluation domine, d'après l'analyse de Harrie, 50 % des jugements prononcés au début de l'activité du LN ³⁹⁴, et nous semble mériter une attention spécifique. Il est généralement mobilisé sans un biais politique évident : toute forme de rhétorique trop explicite est d'habitude condamnée. Souvent, l'évaluation se conclut par l'encouragement à nuancer un jugement de valeur par son opposé, ou à en développer les implications.

L'effet le plus évident de la promotion de la *balans* consiste à faire évoluer les manuels vers le type de rhétorique descriptive et factuelle qui caractérise le *handledning* d'éducation sexuelle (1977) : la plupart des objets de savoir sont associés à l'évocation d'une valeur ou d'un code de conduite situés et précis. La reconnaissance et l'élaboration personnelle de ces normes sociales – sous la régie impartiale du manuel – deviennent de ce fait l'élément portant de l'effort attendu des élèves. L'attention accordée au principe d'équilibre idéologique véhicule cependant d'autres moyens, moins explicites, d'uniformisation : l'ambition d'exhaustivité – qui rentre dans l'idéal officiel de l'objectivité, en tant que capacité à embrasser tous les points de vue concurrents ³⁹⁵ – est en contradiction avec la motivation

³⁹³ På vissa punkter misslyckas läromedlet med att uppfylla läroplanens mål och riktlinjer. Skolans mål enligt läroplanen är och därmed även läromedlets att utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer [...] Mot bakgrund av detta bör ej t ex Folkrepubliken Kina framstå som enbart en idyll [...]

Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden, 7/11/1974.

³⁹⁴ A. J. Harrie, *op. cit.*, p. 170.

³⁹⁵ Le LN sera par exemple amené à contester que la place consacrée par tel manuel au christianisme n'est pas identique à celle réservée à des autres cultes. *Ibid.*

principale qui incite à élargir le regard sur le monde, et qui s'enracine dans le contexte de la société suédoise et de ses enjeux idéologiques : seuls critères de la « pertinence » et de l'actualité qui doivent transparaître des sujets retenus. En appelant à détailler et à mettre en valeur les implications d'une réalité sociale contemporaine, pour révéler aux élèves les multiples angles à partir desquels elle peut être envisagée, le souci de l'objectivité projette sur l'objet de l'enseignement une palette de jugements tout faits, équivalents aux positions politiques existantes sur la question. La rencontre avec un sujet se confond avec la prise de connaissance du jugement prédominant sur l'un de ses aspects.

L'image de la page 52 illustre la présence des monopoles étrangers en Afrique. L'enseigne Coca-Cola représente bien l'influence des États-Unis. Un souci d'équilibre pourrait suggérer d'illustrer aussi l'influence de l'URSS, par l'image d'un tracteur ou d'un locomoteur d'importation soviétique³⁹⁶.

Alors qu'elle s'articule avec l'objectif officiel de l'*ancrage dans la réalité*³⁹⁷, la défense de la *balans* se charge d'ambivalence : si elle appelle à la vigilance contre les jugements hâtifs, non fondés, elle focalise tout naturellement l'attention sur un petit répertoire d'associations d'idées familières, en entretenant un parti pris sous-jacent à l'évolution de prescriptions officielles : les pays et les époques éloignés qui méritent une attention sont ceux qui peuvent offrir un décor à l'explication, ou à la résolution, d'un enjeu de société actuel³⁹⁸. L'indifférence grandissante des auteurs à l'égard des pays ou des pans d'histoire qui échappent à ce tropisme³⁹⁹ ne choque pas, sauf exception, les recenseurs du LN. À la preuve des faits (celle que nous livre mon analyse précédente des manuels d'histoire), ce mécanisme transforme radicalement le sens idéologique de l'appel à ouvrir le regard sur le distant et à rompre l'ethnocentrisme du canon traditionnel. C'est précisément dans l'exposé des contextes géographiques ou temporels les plus éloignés du monde scandinave, lorsque la nouveauté du sujet ne suppose aucune connaissance antérieure par les élèves, que les manuels – au nom de l'impératif de la discussion – doivent insister le plus sur l'intérêt que ces mondes recèlent

³⁹⁶ Bild å sida 52 illustrerar det utländska monopol som fortfarande finns i Afrika. Coca Cola symboliserar väl usa:s inflytande. För jämnviktens skull kunde väl Sovjets inflytande illustreras av en traktor eller ett järnvägslok från detta land.

Rapport d'évaluation de 1977, cité dans A. J. Harrie, *op. cit.*, p. 192.

³⁹⁷ *Verklighetsförankringen*. Cf. *supra*, section II.1.5.5.

³⁹⁸ Les formats narratifs stéréotypés qui s'imposent avec l'organisation des programmes par « sections diachroniques » conforte, naturellement, une telle tendance.

³⁹⁹ Phénomène que j'ai essayé de chiffrer grâce aux tableaux comparatifs qui complètent l'analyse du chapitre II (*infra*, annexe IV).

pour un public suédois, ou sur leur divergence par rapport à ses « valeurs »⁴⁰⁰. L'histoire du Moyen-Orient servira pour insister sur la coexistence entre les religions, la vie de l'Afrique comme le moyen de déplorer son exploitation par les pays occidentaux, la rencontre avec la condition de l'Inde comme l'occasion d'aborder la pauvreté, l'inégalité des classes ou le défi de la surpopulation.

Un indicateur plus direct du potentiel normalisateur du LN concerne les occasions où le domaine de la révision se projette au-delà du périmètre du respect de l'objectivité, fixé à travers les « six questions », et prend la forme d'évaluations *thématiques*, sur des enjeux ou des matières choisis à son initiative. Le LN n'engagea pas de telles démarches pendant ses premières années d'activité, mais l'idée donna ses fruits en parallèle avec d'autres démarches ciblées de l'administration scolaire, dans les domaines de l'éducation à la paix, à l'égalité des sexes ou à la tolérance. Dans tous ces contextes de sensibilisation et de conditionnement des attitudes des outils pédagogiques *ad hoc*, en concurrence avec le manuel traditionnel et évidemment libres de toute dissonance idéologique, font leur apparition. La toute première « évaluation thématique » (*temagranskning*) sous la régie du LN fut lancée en 1979. Elle est discutée à la fin de la section suivante.

⁴⁰⁰ Cette dynamique paradoxale de l'*effet d'étrangeté* a été relevée de manière précise dans l'étude (unique pour l'époque) que T. Olsson a consacrée en 1988 à l'image officielle et à l'« objectivité » des sections des manuels dédiées aux pays asiatiques (*Folkökning...*, *op. cit.*)

5 CRISTALLISATIONS D'UNE RHÉTORIQUE

Après avoir fixé le cadre réglementaire et les enjeux récurrents de la vérification du matériel pédagogique, essayons d'en analyser de plus près le fonctionnement concret. Je m'efforcerai de déceler, à travers le dialogue que les vérificateurs entretiennent avec la production scolaire, l'indice d'une nouvelle relation entre l'autorité éducative et la culture de l'école, dont le manuel porte l'empreinte. Certains passages critiques ou controversés de la démarche du LN me serviront à tester sa légitimité sociale à un niveau plus vaste.

L'analyse précédente nous a familiarisés avec les conditions formelles de la tâche des contrôleurs, et qui se résument à la non-reconnaissance de l'autonomie de la pratique pédagogique par rapport à un socle de vérités/valeurs « consensuelles », dotées d'une légitimité indiscutable. Ce constat n'épuise pas l'interrogation autour des effets de la mobilisation de cette hiérarchie : à savoir, de la transformation imposée au message scolaire. Il n'est pas non plus suffisant pour reléguer *a priori* les acteurs de la vérification au rôle de gendarmes de la modernisation de l'école. S'ils prennent systématiquement la doctrine des *läroplaner* comme référence, en quelle mesure cet acte d'allégeance témoigne-t-il d'une solidarité substantielle autour de finalités uniformes? À partir de la représentation abstraite de la parole légitime dont elles sont détentrices, les analyses pointent-elles vers les mêmes facteurs d'*endoctrinement* et de fourvoiement? Contribuent-elles à évacuer la tension entre les deux cadres mythiques antagonistes dans lesquels la réforme articule son projet – entre l'école de la libération et l'école de la conformité?

5.1 Devoir d'équilibre et éclipse de la subjectivité

Pour essayer de visualiser les manquements sur lesquels s'exerce, concrètement, l'activité répressive, je vais prendre en compte en premier lieu l'évaluation des manuels d'histoire. L'échantillon s'ouvrira ponctuellement à l'examen des jugements prononcés sur des disciplines connexes, touchées par le défi de l'*actualisation* du canon, notamment en ce qui concerne des enjeux éthiques qui, durant la période analysée, catalysent l'exigence d'un style éducatif non autoritaire. De manière prévisible, dans la grande majorité des avis, la *partialité* des ouvrages, ou plus souvent de quelques-uns de leurs fragments, représente le facteur de refus prédominant. La stigmatisation de ces écarts rhétoriques rentre dans l'affirmation de la mission universaliste du système, de son rejet fondamental de l'arbitraire. Le travail des recenseurs du LN passe en large mesure par une vérification scrupuleuse de la *cohérence interne* du contenu des manuels, ainsi que de la correspondance de leurs allégations par

rapport avec la réalité factuelle. Le but déclaré consiste à rendre l'exposé exhaustif et rigoureusement neutre. Les raisonnements qui limitent la compréhension d'un problème à une seule dimension, ou suggèrent l'existence d'un acteur privilégié sur la scène sociale (une classe, un courant d'idées...), sont visés. Lorsqu'un texte examiné avance que : « la gauche a prôné un élargissement des compétences de l'État », le recenseur fait remarquer que le parti du centre formule des demandes identiques, alors que ce parti « n'appartient pas à la gauche »⁴⁰¹. Si certaines conceptions sont attribuées aux « marxistes », les recenseurs observent qu'« il ne faut pas nécessairement être marxiste pour les partager »⁴⁰², et ainsi de suite. Lorsqu'un propos prête à controverse, le discours ne pourra satisfaire aux critères d'impartialité qu'à travers le respect de la *balans* : à savoir, une répartition équitable du droit de parole entre les différentes tendances ou écoles de pensée. Face à une prose trop affirmative, les recenseurs s'empressent de suggérer aux auteurs de contrebalancer un exemple par son contraire, ou bien ils démontrent que le niveau d'engagement appliqué à une certaine problématique n'a pas d'équivalent ailleurs. Ces exhortations sont si péremptoires que, parfois, le contexte de l'exposé en question passe au second plan. Dans le cas d'un manuel de *samhällskunskap*, le contrôleur propose par exemple, pour « équilibrer » l'exposé du processus de décolonisation et de la crise de Cuba, d'introduire des images « aussi drastiques » (*lika drastiska bilder*) de l'intervention soviétique en Hongrie⁴⁰³. La même équidistance semble être de mise dans la présentation du bilan de la décolonisation (qui devra en relater, indépendamment du contexte, les « bons » et les « mauvais » cotés) où dans la description de la répression politique dans le bloc d'Europe de l'Est :

La persécution de Sinijavskij, Daniel et Soljenitsyne, dont il est fait mention à la page 79 de la section consacrée à l'URSS, aurait dû être contrebalancée par des exemples de persécution de dissidents aux États-Unis [...]⁴⁰⁴

Gardons-nous de caricaturer ces suggestions, qui visent à éviter que la stigmatisation d'un régime serve de prétexte à la célébration sans nuance d'une autre orthodoxie. L'injonction de la *balans*, néanmoins, induit facilement à la conclusion que toute dramatisation du récit sera assignée au domaine du jugement tendancieux, et que toute incursion hors des chemins battus

⁴⁰¹ Liljequist *et al.*, *Värld i förändring. Från vänsterhåll har man bl a krävt direkt statlig etableringskontroll [...]* Räknas centerpartiet till vänsterhåll? Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Protokoll, plenum 15/5/1975, p. 69.

⁴⁰² *Man behöver inte nödvändigtvis vara marxist för att dela de uppfattningar som här läggs i marxisternas mun. Ibid.*

⁴⁰³ Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. *Handlingar till nämndens sammanträden*, 12/5/1977.

⁴⁰⁴ *Förföljelsen av Sinjavskij, Daniel och Solzjenitsyn som nämnts på sid 79 i avsnittet om Sovjetunionen, kunde ha motsvarats av exemplifieringar på förföljelser av oliktankande i USA [...]* Cité dans Harrie, *op. cit.*, p. 156.

des normes « certifiées » doit être étroitement surveillée. Considérons en même temps qu'un manuel ainsi vidé de toute séduction idéologique n'échappera pas, du fait de la fonction dont il est objectivement investi, à un *effet de vérité* : le métamessage qui s'en dégage (à l'adresse, en premier lieu, des tenants *suédois* de tel ou tel modèle politique) est que les jugements de valeur doivent être dispensés avec la plus grande parcimonie.

La position régaliennne que cette représentation reconnaît à l'institution, dépositaire de la *pertinence* des gros plans sur telle crise ou sur tel problème de société, et à son regard apaisé, se révèle plus clairement dans d'autres domaines de l'enseignement de la vie quotidienne, renforcés à partir de la fin des années 60 et apparemment dépourvus d'implications embarrassantes. L'impératif de la *balans* aura-t-il un statut aussi crucial que dans la représentation d'enjeux controversés? Quelle forme de surveillance s'exerce-t-elle sur les implications normatives des matières – comme l'enseignement religieux – pour lesquelles l'obligation du respect de la liberté de conscience vient d'être intégrée aux programmes? Dans certains de ces domaines, comme l'initiation à la vie de couple, l'attachement à une morale rationnelle participe en effet de l'identité de la matière : comment évaluera-t-on donc l'objectivité d'une éducation ...à une posture objective? La première observation concerne la place proportionnellement étendue que les actes du conseil consacrent à l'analyse discursive de ces sections. Il y a lieu de distinguer l'« examen » empirique des ouvrages, qui est effectué en détail par les experts désignés par le LN, et le verdict synthétique, de la compétence du conseil. Ce jugement, qui comporte parfois des remarques supplémentaires par rapport à la première évaluation, est souvent assorti d'orientations méthodologiques; il véhicule un point de vue officiel sur les critères de conformité des textes. Les manuels de religion sont ceux qui présentent, les plus souvent, des écarts sur le plan de l'adaptation à une présentation objective et concrète. Les prescriptions postérieures à 1969 prévoient que la morale religieuse soit systématiquement *équilibrée* par des visions de la vie alternatives, afin de permettre une approche rationnelle des choix éthiques. Les considérations suivantes accompagnent, en 1976, la critique du volume *Livet och du* :

La matière « religion » prévoit que l'on aborde, de manière *concrète et engagée (sakligt och engagerat)* des conceptions de la vie différentes de celle du christianisme et des autres croyances. Il est crucial que les élèves comprennent que des individus non religieux peuvent avoir des points de vue rationnellement réfléchis, qui aboutissent à un engagement moral sérieux [...]⁴⁰⁵

⁴⁰⁵ *I ämnet religionskunskap skall sakligt och engagerat redogöras för också andra livsåskådningar än den kristna och övriga religioners. Det är angeläget att eleverna förstår att icke-religiösa människor kan ha uppfattningar som är rationellt genomtänkta och som leder dem till ett seriöst moraliskt engagemang [...]* Skolöverstyrelsens Läromedelnsämnd. Protokoll, plenum 6/5/1976, p. 123.

En interprétant l'objectivité comme une fonction du style de présentation, les recenseurs du LN se montrent tout spécialement sévères vis-à-vis des textes où s'expriment, sans débat contradictoire, les convictions personnelles de leur auteur. La confrontation dont différentes éditions d'un manuel de religion pour la *gymnasieskola* font l'objet, entre 1976 et 1979, est par bien des aspects emblématique.

JOHANNESON – GIDLUND, *CHEMINS ET BUTS DANS L'EXISTENCE (VÄGAR OCH LIVSMÅL)*

Les examinateurs avancent de sérieuses critiques à l'encontre de ce manuel. Le conseil considère qu'elles sont bien fondées [...] Les auteurs opposent l'attitude existentielle de l'homme religieux à celle de l'homme axé sur la consommation. Leur posture apparaît clairement : les auteurs argumentent à partir de leur point de vue. L'exposé ne présente pas une vraie confrontation avec une réalité problématique. Le fait que l'homme religieux du monde occidental n'est pas moins axé vers la consommation que l'homme sécularisé, ne choque pas les auteurs [...] Encore une fois, une véritable *confrontation avec la réalité* est absente⁴⁰⁶.

Malgré le ton elliptique, on comprend que la faute des auteurs touche ici à une prémisse tacite de la doctrine éthique qui a accompagné la révision de l'enseignement religieux, à la veille de l'élaboration du *Lgr 69*. L'attention à la *balans* n'a pas empêché l'auteur de dévoiler son sentiment personnel quant au rôle du sacré dans le monde contemporain. Bien qu'il ait pris soin d'habiller son parti pris à l'intérieur d'un des arguments cautionnés par le *läroplan* – la critique du consumérisme – il n'a pas dégagé le message voulu, en laissant transparaître sa propre interprétation du phénomène. Le grief de partialité formulé dans ces termes est doublement intéressant, car il ne vise en aucune façon la présentation tendancieuse d'une doctrine identifiée, mais la prédilection que l'auteur laisse apparaître pour l'objet de la matière lui-même : le sentiment du sacré. Dans un enseignement religieux libéré des éléments de propagande (et qui à ce titre a gardé un statut obligatoire) ...même un manuel insistant sur la valeur de l'expérience religieuse en soi apparaît insuffisamment « objectif ». Les conditions d'une présentation équilibrée non pas de jugements conflictuels, mais de toute une matière révèle le problème que représente pour l'école la propagation d'un thème dont elle affirme, dans un régime relativiste, l'indifférence. Le choix des arguments à charge, dans le cadre de cette procédure, est révélateur. Au lieu d'imputer à l'auteur des propos erronés ou mal placés, le jugement insiste sur la place qu'il a accordé à sa subjectivité : le texte laisserait ressortir

⁴⁰⁶ *Granskarna riktar allvarlig kritik mot boken. Nämnden finner att de har skäl för denna kritik [...] Den religiösa människans livshållning ställs här mot konsumtionsmänniskan. Det framgår klart var författarna står och de argumenterar utifrån denna deras egen utgångspunkt. Kännetecknande för framställningen är att en egentlig konfrontation med en besvärlig verklighet inte görs. Att den västerländska religiösa människan är en konsumtionsmänniska i lika hög grad som den sekulariserade oroar inte författarna [...] Ej heller här finns någon egentlig konfrontation med verkligheten.*
Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Protokoll, plenum 18/8/1976, p. 137.

« de quel côté il se place »⁴⁰⁷, en substituant une échelle de priorités personnelle à celle pour laquelle le système scolaire a, implicitement, tranché. Dans d'autres contextes, comme on s'en souvient, l'explicitation et la transparence des jugements de valeur avaient été prisées comme une *bonne pratique* pédagogique. Si un mode de présentation « autoritaire » est destiné à être repéré et condamné facilement, à chaque fois que les auteurs choisissent d'utiliser *à leur profit* le mode de présentation impersonnel, ils se heurtent à des critiques, qui en dénoncent le caractère d'endoctrinement subreptice.

[...] très souvent, il est difficile de deviner qui a formulé l'affirmation. On renvoie souvent à des expressions vagues, telles que « selon plusieurs » [...] Parfois les auteurs renvoient à l'opinion de quelque personnage – souvent anonyme ou non précisé [...]⁴⁰⁸

La stigmatisation du recours à un sujet collectif indéterminé et à des sources anonymes, comme un défaut d'objectivité, est d'autant plus surprenante que ce procédé représente un trait constant des manuels passés au crible du LN, notamment les manuels de religion, et qu'il ne suscite généralement aucune objection. Annoncée par l'usage extensif du matériel statistique dans les travaux de la USSU⁴⁰⁹, cette méthode apparaît comme la plus courante dans les nombreux cas où une norme majoritaire ou « commune » est évoquée⁴¹⁰.

On retiendra, à partir de ces derniers exemples, que l'apparente rigueur qui caractérise la procédure d'évaluation occulte à peine l'absence d'un modèle pédagogique unique, surclassé par différents mots clés par lesquels les examinateurs réitèrent la nécessité de mettre en contact les élèves avec un mode de pensée dominant, rationnel, cautionné par la majorité. En anticipant sur les thèmes qui domineront la réforme des programmes de la fin des années 70⁴¹¹, les rapports invoquent volontiers le caractère « irréel » (une allégation difficile à réfuter) des récits comme une preuve ultime de leur mauvaise qualité⁴¹². Le contrôle de

⁴⁰⁷ *Det är också här klart var författarna står (ibid.)*. À propos du même ouvrage, ils ajoutent : « Ils assument un point de vue catégorique, et argumentent à partir de celui-ci » (*De intar en kategorisk ståndpunkt och diskuterar utifrån denna. Ibid.*)

⁴⁰⁸ [...] *mycket ofta är det svårt att veta vem, som formulerat påståendet. Ofta anvisas till allmänna uttryck som "Man, enligt många mening" [...] Ibland hänvisar förf. till någon person – ofta anonym eller obelagd [...] Rapport daté 29/4/1976 (E. Johnson), ibid.*

⁴⁰⁹ Cf. *supra*, p. 410 sqq.

⁴¹⁰ « "Souvent, c'est très dur d'être un homosexuel", dit un jeune homme dans une interview » [...] Qu'est-ce que la fidélité? C'est la fidélité sexuelle, pensent beaucoup. « Y a-t-il besoin d'une morale particulière [...] pour la vie sexuelle? Non, disent la plupart » [...] (*"Det är ofta ett mycket svårt problem att vara homosexuell" säger en ung man i en intervju [...] Vad är trohet? Sexuell trohet, menar nog många. Behövs det en särskild moral för sexuallivet? Nej, menar de flesta. Religion och liv, vol. 2, pp. 248-249.*)

⁴¹¹ Cf. *supra*, section II.1.5.4.

⁴¹² La faute capitale de l'ouvrage, lit-on dans un autre passage de la recension, c'est notamment que dès le début

l'objectivité commence ainsi à révéler dans sa valeur pédagogique. Par son injonction de fidélité au *vrai*, l'institution somme ses agents de s'aligner sur une représentation cohérente de la société actuelle, de faire une place à une palette d'opinions légitimes et équivalentes, et finalement de se poser, symboliquement, hors du monde. Entre croyants et athées, marxistes et libéraux, l'école n'est pas simplement neutre, mais se trouve *ailleurs* : la foi qu'elle professe est moins relative qu'elle ne le semble, au vu de l'arsenal rhétorique engagé dans sa défense. On ne s'étonnera pas qu'afin de servir cet idéal pervasif et discret, la présentation des matières, dans ses composantes essentielles, soit *tenue* de respecter la palette thématique prescrite. Face à une représentation dissonante du monde réel, les critiques des recenseurs tombent inmanquablement. Le rapport d'évaluation se réduit alors à une énumération laconique de négligences :

À la page 50, les problèmes des pays sous-développés sont traités d'une manière trop étiquée, en une demi-page [...] Les relations entre hommes et femmes sont discutées aux pages 33-41, mais de façon insuffisante, car on ne laisse aucune place aux problèmes les plus courants, que l'actuel débat sur les rôles sexuels soulève⁴¹³. (avis de E. Johnson)

Dans cette optique inquisitoire, les critères de qualité et les idiosyncrasies que l'administration scolaire et ses réviseurs partagent, ressortent avec davantage de clarté que dans les *läroplaner*. Réserves et interdits qui scandent l'activité du LN forment une trame révélatrice, qui confère aux impératifs éthérés des programmes un sens univoque : à travers les formes de narration identifiées et censurées par le contrôle d'objectivité, le paradigme moral des disciplines d'orientation prend une forme de plus en plus cohérente. La même remarque s'applique au travail du LN réuni en session plénière : sa focalisation sur des préoccupations abstraites, de *saklighet* et de neutralisation de biais majeurs, n'est qu'une facette d'une mission plus ambitieuse. En généralisant, on peut conclure qu'en dépit de l'hétérogénéité des motifs qui les inspirent, les jugements tendent vers des effets convergents, à la fois cohérents avec l'évolution idéologique des manuels examinés dans ma recherche et contradictoires avec les engagements formels du système : explicitation et traduction des implications éthiques, gommage de tout procédé narratif compliquant l'accès aux questions « pertinentes », réduction de l'inconnu au familier⁴¹⁴. Le code éthique qui oriente le jugement (bannissement

il révèle ne pas avoir rapproché la réflexion sur la religion des problématiques du temps présent.

⁴¹³ På sid 50 behandlas u-landsfrågor på ett alltför snävt sätt på en halv sida [...] Förhållandet mellan man och kvinna diskuteras på sid. 33-41, men alltför snävt då ej de vanligaste problemen i den aktuella könsrollsdebatten tas upp.

Rapport daté 1/5/1976, reproduit dans *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden*, 8/3/1979.

⁴¹⁴ Le tableau est en grande partie le même lorsque l'exotisme se déplace du plan géographique à la temporalité :

de toute propagande politico-religieuse, de tons trop enthousiastes ou dépréciateurs...) finit par paralyser toute expression de subjectivité, signifiée par exemple par des points de vue trop assertifs, par des exposés trop détaillés etc.⁴¹⁵ Le résultat qui s'impose au niveau de l'organisation des manuels est une entrave logique à l'irruption de nœuds de signification singuliers et inattendus : défis interprétatifs spécifiques à une époque, ou à une aire géographique... La surveillance exercée sur le corpus s'explique par la malléabilité qui lui est imposée : il est le prétexte qui permet de rendre vivant et tangible un *problème* construit dans l'abstrait, et les questions et les réponses qu'il admet⁴¹⁶. Parallèlement, l'indifférence qu'une partie prépondérante des évaluations exhibe vis-à-vis de la conformité formelle des manuels au cursus (en histoire : ampleur et exactitude des références, pertinence des exemples et des citations...) tend vers la même direction⁴¹⁷. L'insistance de la révision sur les finalités générales ou transversales des matières cautionne ainsi leur évolution vers l'indétermination et l'unification des registres : les quelques rapports qui insistent sur la fréquence, voire la multiplication des imprécisions factuelles dans les manuels⁴¹⁸, sont le fait de spécialistes des disciplines, dont la contribution aux révisions demeure minoritaire.

Revenons au parcours singulièrement tortueux de l'évaluation du manuel de religion *Vägar och livsmål*. Lors du premier examen, l'un des deux recenseurs désignés avait recommandé son agrément par le LN; celui-ci décide au contraire de le récuser (3 juin 1976), en transmettant la décision pour avis à la maison d'édition. Ce n'est que lorsque l'éditeur, dans sa réponse, demande à les connaître que le rapport à la base de la décision (*cf.* le passage reproduit trois pages plus haut) lui est communiqué (18 août). L'éditeur informe ensuite le LN (6 octobre) que

nous en retrouvons des traces inconscientes à travers l'évolution de l'iconographie vers des décors familiers (représentation de la pauvreté ou de l'immigration) ou par la manière, décrite dans le chapitre II (pp. 381-384) où les conflits de l'histoire moderne pénètrent dans la représentation de l'Empire romain ou de la Grèce ancienne.

⁴¹⁵ Un exemple éloquent est l'analyse détaillée par A. J. Harrie (*op. cit.*, pp. 181-209) de l'évaluation d'un manuel de *samhällskunskap* affichant une position anticolonialiste très nette, et des échanges de courriers entre le LN et les éditeurs.

⁴¹⁶ Insister sur la pauvreté des pays asiatiques, sur le rôle des religions ou l'impact de la question démographique, amènera ainsi invariablement à un rapprochement avec les politiques sociales et familiales suédoises (*cf.* T. Olsson, *op. cit.*, pp. 353-355 sqq.). Cette réaction des auteurs d'un manuel de *samhällskunskap* à un jugement négatif du LN (1975) est symptomatique de l'orientation de ses critiques : « Réfuter un manuel de politique *internationale* sous prétexte que les positions des partis politiques *suédois* en matière de politique étrangère et de défense n'y sont pas examinées en détail nous semble frôler l'absurde » (*Avstyrkandet av en lärobok i internationell politik med enda motiveringen att de svenska partiernas utrikespolitiska och försvarspolitiska hållning inte i detalj redovisats förefaller granska till det absurda*. Cité dans A. J. Harrie, *op. cit.*, p. 196).

⁴¹⁷ Le repérage d'erreurs factuelles ou de jugements approximatifs, qui avait dominé jusqu'en 1974 la mission des organismes de contrôle (*ibid.*, pp. 172-174), en représente par la suite un élément relativement marginal.

⁴¹⁸ *Cf.* T. Olsson, *op. cit.*, p. 312.

les auteurs allaient apporter au texte quelques ajustements opportuns : ce n'est qu'à ce moment, alors que l'échange formel avec l'éditeur pouvait être considéré comme terminé, que le LN arrêta son avis négatif (4 novembre). Le 3 décembre suivant, l'éditeur livre les extraits modifiés correspondant aux points contestés par le LN : l'exposé sur l'homme « orienté vers la consommation », qui intervenait au début de l'ouvrage, a été par exemple remplacé par une description, strictement neutre, du processus de sécularisation. La section consacrée aux différents points de vue éthiques au sujet de la sexualité fait également l'objet d'une réécriture. Le LN réitère cependant son avis négatif le 3 janvier 1977, en étendant ses critiques à l'ensemble de l'ouvrage; il les confirme le 12 mai suivant, en réponse aux protestations des auteurs. Cette expérience est emblématique du caractère didactique de l'examen. Le conseil refusa en effet de prendre en considération l'ouvrage une deuxième fois, en faisant valoir que seuls les livres qui avaient été soumis aux « corrections nécessaires », d'après les indications du LN, pouvaient être jugés recevables pour une seconde lecture⁴¹⁹. Or, les auteurs s'étaient limités à amender les points cités par les contrôleurs en guise d'exemple, alors qu'il leur avait été demandé de réviser l'ensemble de leur ouvrage en tenant compte des carences dénoncées dans le rapport. Ce jugement fut à l'origine d'une querelle très instructive, au cours de laquelle, pendant presque trois ans, les auteurs et la maison d'édition s'efforcèrent d'obtenir une révision du verdict. Comme cet exemple atypique nous l'indique, seule la rupture du consensus tacite entre examinateurs et examinés permet de discerner les prémisses sur lesquelles la démarche du LN est assise, et qui sous-entendent, en premier lieu, un lien entre évaluation et autocritique. Dans leur plaidoyer, les auteurs tentent en premier lieu de s'attaquer au caractère discrétionnaire de la procédure qui avait amené à la condamnation. Si un contrôleur s'était prononcé pour le rejet de l'ouvrage, un autre avait rendu un avis opposé; or, le conseil s'était immédiatement rangé à la première thèse, qui de surcroît avait été formulée oralement. Alors que les passages contestés avaient fait l'objet de corrections, le conseil avançait *a posteriori* que tout le manuel souffrirait des mêmes manquements. Le *leitmotiv* de la critique, dans le sillage de nos exemples précédents, était une carence dans l'« ancrage dans la réalité » de l'exposé. Le conseil rétorqua à l'éditeur, qui demandait à connaître les raisons du rejet du texte modifié, par une référence à d'autres documents explicatifs, assortie d'une critique de son attitude peu coopérative. Les objections formulées par le LN n'avaient pas entraîné l'effet escompté :

⁴¹⁹ Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Protokoll, 12/5/1977 et 8/3/1979. Cf. la note du 20/6/1974, *op. cit.*, p. 11.

[...] je pense que si l'on reçoit une critique comme la nôtre, à propos de l'ancrage dans la réalité, il faut réfléchir calmement, en se demandant si ce problème ne se retrouve pas à d'autres endroits. N'est-ce pas une orientation très utile, celle que nous fournissons dans notre rapport sur l'ancrage dans la réalité?⁴²⁰

Ces échanges, qui tournent autour des motivations ultimes d'un jugement négatif, nous permettent d'apprécier les critères pédagogiques auxquels le LN attache son jugement sous un nouvel éclairage. La tension polémique oblige les acteurs à abandonner le langage désincarné (et le postulat consensuel) qui structure la rhétorique de l'enseignement légitime, et à formuler des préférences – face auxquelles l'assurance logique des critères de l'objectivité s'émousse. À partir de ce conflit, une bataille de concepts s'amorce par exemple autour du principe de l'« ancrage dans la réalité ».

L'analyse des actes révèle les aspects du récit qui avaient amené les examinateurs à invoquer cette norme : dans *Vägar och livsmål*, le thème de la paix avait été illustré en opposant la thèse de la non-violence absolue à la doctrine de Luther sur le droit des institutions d'exercer la contrainte par des voies légales, et sur la notion de « guerre juste ». Une contextualisation philosophique du thème du pacifisme, que le LN conteste, en la trouvant excessivement éloignée « de la réalité ». D'après le conseil, il aurait été plus souhaitable d'aborder le thème de la guerre et de la paix à partir de questions « pertinentes » pour les élèves, telles qu'une discussion sur la légitimité du service national. Dans le contexte de cette polémique, la superposition de plans qui amène le LN à assimiler la légitimité sociale (l'objectivité) à la conformité à une doctrine pédagogique précise, ne passe pas inaperçue. En intervenant dans un quotidien national, l'un des auteurs du manuel reprocha aux recenseurs du LN de glisser sous des exigences générales de respect de la « réalité » une injonction de conformité vis-à-vis de l'orthodoxie pédagogique de la réforme⁴²¹. Cette querelle nous parle

⁴²⁰ [...] jag tycker att om man får det här med verklighetsförankringen som ett argument, så bör man sätta sig själv och fundera igenom om det här finns på flera håll. Är det inte en väldigt viktig fingervisning som vi ger i vårt eget protokoll om verklighetsförankringen?

Note sténographique. *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden*, 8/3/1979.

⁴²¹ « Il faut [...] tenir compte de la présence de deux exigences distinctes, toutes les deux ayant un plein droit d'existence : la demande d'objectivité, selon laquelle c'est le thème et l'objet lui-même qui doivent déterminer la présentation, et la demande de subjectivisation, qui consiste à adapter la présentation aux conditions subjectives des élèves [...] Par le passé cette notion (l'« ancrage dans la réalité », *N.d.A.*) avait visé la matière de l'exposé en elle-même. Mais aujourd'hui on lui attribue, consciemment ou non, un sens tout à fait différent, de manière qu'elle vient à définir un ancrage dans la réalité des élèves, à leurs besoins, leurs intérêts et leurs valeurs [...] » (*Man måste alltså räkna med två till själva sin utgångspunkt motsatta krav, som båda har sitt fulla berättigande: objektivitetskravet att låta själva ämnet eller saken bestämma framställningen och det pedagogiska subjektivitetskravet att anpassa framställningen efter elevernas subjektiva förutsättningar [...] Tidigare har detta uttryck avsett förankring i själva ämnet för framställningen. Men nu smusslar man medvetet eller omedvetet in en helt annan mening, så att det i stället kommer att avse en förankring i elevernas verklighet, i deras behov, intressen och värderingar*).

R. Johannesson, « Läromedelsnämndens tvetydiga begrepp », *Dagens Nyheter*, 9/12/1977.

également des limites internes de la critique : tout au long de la polémique, la légitimité de l'« examen de l'objectivité » en elle-même n'est pas remise en question.

Un rapprochement des différentes réécritures des chapitres incriminés permet de visualiser en détail les aménagements lexicaux ou rhétoriques que les éditeurs entreprennent dans le but de satisfaire les attentes de la nouvelle instance de surveillance. On constatera ainsi qu'aussi bien la progression du style familier et anti-intellectuel évoquée dans le chapitre II que l'éclipse de l'identité des auteurs peuvent résulter d'une stratégie consciente d'alignement sur une nouvelle orthodoxie. La nouvelle division en rubriques que l'éditeur propose pour les sections contestées intègre par exemple une alternance de positions divergentes, d'après l'impératif de la *balans* :

L'AVÈNEMENT ET L'ÉVOLUTION DE LA SÉCULARISATION [...] – Aspects positifs et négatifs de la sécularisation [...]

UNE QUESTION MAJEURE DE MORALE SEXUELLE : QUELQUES RÉPONSES DIFFÉRENTES [...] – Le mariage monogame – Relations libres⁴²²

La rapide évolution lexicale dont le texte, finalement réédité en 1979, fait preuve, est encore un signe de l'efficacité de la pression normalisatrice : le chapitre introductif, « Les questions existentielles humaines »⁴²³, trouve, deux ans plus tard, une formulation plus proche du vocabulaire intimiste des réformateurs : « L'homme et les problèmes de sa vie »⁴²⁴. L'édition de 1987 va encore accentuer la quête d'immédiateté et de proximité à l'imaginaire des adolescents : le titre d'ouverture, devenu « L'homme et ses problèmes »⁴²⁵, est illustré désormais par l'image d'une poubelle salie par des graffitis. Comme c'était le cas de l'édition précédente, le texte a été muni du préambule explicatif d'usage (« Pourquoi étudions-nous la religion? »)⁴²⁶. L'illustration du « rôle de la religion » dans le monde actuel est maintenant déléguée aux Hare Krishna et à la méditation transcendantale, non à un dialogue à distance avec l'initiateur de la religion d'État en Suède (mais aussi avec E. Kant, A. Kœstler ou les existentialistes) qui avait indisposé les premiers « examinateurs » des années 1970.

⁴²² *Sekulariseringens uppkomst och utveckling [...] – Sekulariseringens positiva och negativa sidor [...] En huvudfråga i sexualmoralen och olika svar på denna [...] – Det monogama äktenskapet – Friare förbindelser.* Communication datée 3/12/1976, reproduite dans *Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Handlingar till nämndens sammanträden*, 8/3/1979. Cf. *Protokoll, plenum 13/1/1977*, p. 164.

⁴²³ *De mänskliga livsfrågorna. Vägar och livsmål* (2^e éd.), p. 7.

⁴²⁴ *Människan och hennes livsproblem. Vägar och livsmål* (3^e éd.), p. 9.

⁴²⁵ *Människan och hennes problem. Vägar och livsmål* (4^e éd.), p. 9.

⁴²⁶ La structure de l'exposé a elle aussi évolué : l'incitation à séparer les « faits » des « valeurs », assortie d'une proposition de décryptage de photos, ouvre désormais l'exposé. *Ibid.*, pp. 9-13.

5.2 L'« évaluation thématique » : un saut de qualité

Un survol de ses délibérations nous a permis de mieux appréhender le sens de la mission idéologique du LN : celle d'un vecteur des priorités que le message de l'école doit intégrer, d'un détecteur d'enjeux problématiques et, surtout, d'un pourvoyeur d'arguments de discrédit vis-à-vis du corpus traditionnel. Les révisions *horizontales* engagées par le conseil sur des sujets ponctuels illustrent de manière linéaire l'articulation entre ces terrains d'action. Ce n'est pas un hasard si ce nouveau type de mission se concrétise dans la phase de révision du *läroplan* de la fin des années 1970, en harmonie avec la focalisation sur des sujets de mobilisation civique communs à tous les enseignements, qui caractérisera le *Lgr 80*. La production de ces analyses est illustrative de la lente métamorphose de l'argument à la base de la critique de l'héritage éducatif : de la promotion de l'objectivité et de l'absence d'endoctrinement au souci de la cohérence normative et de la transmission des valeurs, dans un sens socialement conforme. Une parabole idéologique dont l'analyse du chapitre VI va clarifier l'issue.

Un *screening* comparatif des manuels de *samhällskunskap* réalisé par LN en 1979 nous livre un exemple de l'évolution dans un sens plus volontariste de la surveillance publique du message de l'école. Les lignes inspiratrices de la réforme SIA – le portrait d'une école perméable aux influences de la société environnante, en synergie avec d'autres appareils d'*opinion-building* – sont les sources évidentes de cet exercice. L'initiative fut lancée à l'initiative de trois administrations d'État, qui avaient plaidé en faveur d'une clarification de la contribution des manuels de *samhällskunskap* au service d'une « vision démocratique »⁴²⁷. Un chercheur de l'université de Lund fut alors chargé de passer en revue la présentation des « questions touchant à la démocratie », dans un échantillon représentatif de manuels pour l'école obligatoire. La démarche présente plusieurs traits originaux par rapport aux routines de l'évaluation de l'objectivité : pour la première fois, le cadre de la reproduction d'un ethos devient l'objet d'un examen ciblé. L'étude représente également la première étude *comparative* du contenu des manuels. Le conseil se place ainsi dans la posture du chercheur indépendant, abordant un thème que la recherche avait jusque lors négligé, ou abordé dans

⁴²⁷ Ces organismes étaient la Direction nationale du travail, l'Administration nationale de l'immigration et le Conseil national pour l'égalité des sexes. Les initiateurs de la démarche indiqueront eux-mêmes au LN les éléments à prendre en compte. Cf. *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel* [Quelques aspects du traitement des questions relatives à la démocratie dans les outils pédagogiques], Stockholm, Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnden, 1981, p. VI.

une pure perspective revendicative⁴²⁸.

Au centre de l'investigation se trouve une référence aussi vague et catégorique que celles qui avaient régi la recherche de conformité des manuels au socle éthique de l'école : il s'agissait d'examiner le mode de présentation (*behandling*) de la « démocratie », au nom du constat de certaines « carences », objet d'une demande sociale présumée. L'idéal recherché se trouve substantifié dès le moment où le contrôleur en charge s'attache à établir un *critère* pour son évaluation. La mission de la recherche ne peut qu'impliquer la détermination d'un niveau d'attention souhaitable pour les sujets prédéterminés, donc l'établissement d'une hiérarchie de valeur entre des manuels déjà jugés conformes aux critères d'objectivité⁴²⁹. L'analyse de la posture morale des manuels présente en fait de fortes analogies avec les méthodes systématiques du dépistage de la non-objectivité. Il s'agit donc de vérifier la *correspondance* de l'échantillon pris en examen par rapport à une liste de questions. Le contrôleur décida d'appliquer idéalement à chacun des textes examinés « quatorze questions » qui délimitent *a priori* l'horizon d'un enseignement démocratiquement correct :

1. LE MANUEL ABORDE-T-IL LES POSSIBILITÉS RÉELLES ET FORMELLES QUI SONT OFFERTES AUX INDIVIDUS DE PARTICIPER À L'ACTIVITÉ POLITIQUE, DE DIFFÉRENTES FAÇONS ET À DIVERS NIVEAUX?
2. LE MANUEL ABORDE-T-IL LES POSSIBILITÉS RÉELLES POUR DIFFÉRENTS GROUPES — P. EX. LES IMMIGRÉS, LES HOMMES, LES FEMMES, D'AUTRES GROUPES — D'AGIR SUR LEUR CONDITION DANS DIFFÉRENTS DOMAINES?
3. LE MANUEL ABORDE-T-IL LES REVENDICATIONS QUE DES INDIVIDUS OU DES GROUPES ONT EXPRIMÉES DANS LE SENS D'UNE PLUS GRANDE INFLUENCE SUR LEUR CONDITION ET SUR LE POUVOIR DANS DIFFÉRENTS DOMAINES?
4. LE MANUEL ABORDE-T-IL (EN LES DISCUTANT ET EN LES CONCRÉTISANT) LES VALEURS DÉMOCRATIQUES FONDAMENTALES (LES PRINCIPES DE JUSTICE, D'ÉGARD ENVERS LES AUTRES, DE SOLIDARITÉ, DE TOLÉRANCE, DE COLLABORATION ET D'ÉGALITÉ DE DROITS ENTRE LES HOMMES)?
5. LE MANUEL ABORDE-T-IL LA FAÇON DONT LES CONFLITS D'INTÉRÊTS EXISTANT RÉELLEMENT, AINSI QUE LES CONFLITS ENTRE INDIVIDUS ET GROUPES, SURVIENNENT, ET COMMENT ILS PEUVENT ÊTRE RÉSOLUS ? [...]⁴³⁰

Une exigence scientifique coexiste dans le questionnaire avec des attentes clairement formulées vis-à-vis de l'intention éducative de la discipline. L'expérience du travail du LN et la

⁴²⁸ Cf. *supra*, p. 406 sqq.

⁴²⁹ *Några aspekter på...*, *op. cit.*, p. 1.

⁴³⁰ 1 - Berörs olika människor (a) reella och (b) formella möjligheter att delta i politiskt arbete av olika slag och på skilda nivåer? 2 - Berörs olika människor – t ex invandrades, mäns, kvinnors, skilda grupper - (a) formella (b) reella möjligheter att påverka sin situation i olika frågor? 3 - Berörs faktiskt framförda krav från olika individer och grupper att få större inflytande över sin egen situation och över makten i vissa frågor? 4 - Berörs (diskuteras och konkretiseras) i texten grundläggande demokratiska värderingar (principer om rättvisa, hänsyn, solidaritet, tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor)? 5 - Berörs hur faktiskt föreliggande intressemotsättningar och konflikter mellan individer (a) uppstår och (b) kan lösas? [...]
Ibid., p. vi.

critique de la distance des manuels par rapport aux *vrais* problèmes a fait son chemin : le niveau de conformité que le questionnaire réclame apparaît nettement plus exigeant par rapport aux analyses de quelques années auparavant. Le thème de la libération individuelle par l'école⁴³¹ vient de quitter la sphère des revendications d'intentions générales (les *läroplaner*); il est mobilisé comme un filtre à travers duquel le corpus des disciplines doit être jugé et révisé.

Le rapport se répartit en quatorze sections cloisonnées; pour chacune des quatorze « questions », une analyse quantitative méticuleuse du contenu de l'échantillon est dressée⁴³². Au fil de l'analyse, il apparaît clair que l'étude ne vise pas un simple aperçu statistique, mais se propose de classer les ouvrages considérés selon une hiérarchie de conformité bien précise. La question numéro 10, par exemple, tente de mesurer la pertinence avec laquelle les illustrations contribuent à la divulgation des valeurs sociales concernées. La montée en puissance d'une préoccupation d'efficacité communicative par rapport au simple souci d'objectivité est évidente :

Medium est la collection la plus médiocre en ce qui concerne les illustrations. Elles consistent, pour la plupart, en images banales ou en photos également insignifiantes (représentant, de manière étonnamment fréquente, des bâtiments tels que des hôpitaux, des tribunaux ou des sièges de journaux)⁴³³.

Les fragments d'ouvrages qui témoignent du dessein de populariser les composantes d'une vision « démocratique » sont réunis et ordonnés. Si, en termes généraux, les manuels semblent rencontrer largement les attentes les plus exigeantes, l'aspect le plus intéressant de l'analyse est l'inventaire qu'elle dresse des meilleurs instruments narratifs au service de finalités édifiantes, ainsi que sa tendance à susciter un mouvement d'émulation :

La meilleure couverture, dans cette collection, concerne la question n° 13 [relative à l'égalité des sexes, *N.d.A.*] [...] À la page 143, dans G2, il y a une image qui montre le décor ordinaire d'un bureau. La légende explique qu'« on remarque surtout des femmes », et pose à ce sujet la question suivante : « Pourquoi y a-t-il aussi peu d'hommes devant les machines à écrire? » [...] Cette section est illustrée à la page 151 par la photo d'une femme tourneur. Cette illustration est complétée par la suite, dans G3, par l'image d'une femme chauffeur routier (p. 16) et par celle d'une femme conducteur de grue. On trouve par la suite la photo d'une femme-conscrit les armes à la main (p. 40) et la photo d'une femme policier (p. 41). Le sabotage de la publicité d'un magazine pour hommes revient à la page

⁴³¹ Ainsi que de son articulation avec le fonctionnement des appareils publics de socialisation : les mots « influence », « participation » reviennent avec insistance dans le formulaire.

⁴³² Le document relate en premier lieu le nombre de pages que chaque texte consacre à l'élément en question. Les commentaires de l'examineur alternent ensuite avec des extraits qui reflètent la « question » analysée.

⁴³³ *Medium är det torftigaste paketet vad illustrationerna beträffar. Dessa består till stor del av intetsägande teckningar – eller av lika intetsägande fotografier (påfallande ofta föreställande byggnader som sjukhus, rådhus och tidningshus). Några aspekter på..., op. cit. p. 70.*

Si le programme de travail du LN semble évoquer une feuille de route pour incorporer les finalités du *läroplan* dans les manuels, le rapport de 1981 dresse le bilan des résultats d'une pédagogie. Il nous informe que le zèle de certains manuels à vouloir afficher des modèles de comportement donnés pousse parfois jusqu'au faux : dans l'extrait qui suit, les auteurs, à l'intérieur du livret du professeur, dévoilent avoir truqué une photo pour obtenir l'exemple édifiant recherché :

Le détail de l'image (*bildsvepet*) nous vient de l'école de Björknäs, dans le district scolaire de Nacka, dans la banlieue de Stockholm. La femme directeur est employée dans une autre école – nous voulions cependant avoir une femme comme directeur, pour nous conformer, d'une façon ou d'une autre, à l'objectif du *läroplan* de « contrebalancer les attitudes traditionnelles sur les rôles sexuels » ⁴³⁵.

L'examineur commente de la manière suivante, dans une note entre parenthèses :

Dans ce contexte, la question peut se poser de savoir si un trucage [...] peut être considéré comme un moyen acceptable de transmettre des valeurs souhaitables. Est-il admissible, par exemple, d'appliquer le visage d'une femme sur la photo d'un homme pour obtenir une représentation positive (*en önskad bild*), lorsqu'une telle image n'existe pas? La question est marginale dans ce cas particulier, mais ne manque pas d'intérêt [...] ⁴³⁶

Le dilemme restera sans réponse dans le texte : la notion de représentation « positive » ⁴³⁷ appliquée à des photomontages semble de toute manière symptomatique des nouvelles fonctions attribuées à la discipline en question : l'*ancrage dans la réalité* prend ici le sens de l'ancrage dans une réalité *idéale*. Par l'examen de cet ouvrage, le rapport sur l'image de la « démocratie » se révèle comme une illustration encourageante de l'évolution des matières vers une pédagogie des valeurs nationales, qui découle bien de l'exposé du chapitre II. Prêtons attention à l'évolution du statut de l'acteur institutionnel : la promotion du conditionnement normatif *légitime* est devenue le terrain privilégié d'une institution créée pour réprimer toute

⁴³⁴ Bäst täckning i detta paket har fråga 13 fått [...] På s 143 i G2 finns en bild som visar ett vanligt kontorslandskap. Bildtexten upplyser om att "vi ser mest kvinnor", och ställer i anslutning härtill frågan: "Varför är det så få män vid maskinerna?" [...] Avsnittet illustreras på s 151 med ett foto på en kvinnlig supportvarvare. Denna bild kompletteras sedan i G3 med en bild på en kvinnlig truckförare (s 16) och en bild på en kvinnlig traversskötare. Därefter finner man en bild på en vapenförande kvinnlig värnplikting (s 40) och en bild på en kvinnlig polis (s 41). På sidan 34 återkommer den saboterade herrtidningsannonsen [...] Ibid., p. 71.

⁴³⁵ Bildsvepet är från Björknässkolan i Nacka skoldistrikt utanför Stockholm. Den kvinnliga rektorn tjänstgör dock på en annan skola – vi ville gärna ha en kvinna som rektor för att i någon mån leva upp till läroplanens mål att "motverka traditionella könsrollsattityder". Ibid., p. 72.

⁴³⁶ I detta sammanhang kan man ju ställa frågan, om lögnen [...] är ett acceptabelt sätt att överföra önskade värderingar. Är det exempelvis godtagbart att klistra ett kvinnoansikte över ett manansikte för att få en önskad bild om en sådan saknas? Frågan är i detta sammanhang marginell, men saknar inte intresse [...] Ibid., p. 72.

⁴³⁷ Littéralement : « souhaitée ».

forme d'endoctrinement. Le dialogue avec les acteurs, en même temps, s'oriente de plus en plus vers la sensibilisation des éducateurs vis-à-vis de leur responsabilité éthique : leur rôle de porte-parole d'un message transformateur est systématiquement mis en avant⁴³⁸. Certes, l'exercice sert en même temps d'occasion pour réactualiser une réflexion de principe sur la difficulté de concilier les prescriptions normatives des *läroplaner* avec un style de présentation factuel. En prenant une certaine distance par rapport aux exemples précédents, le recenseur se demande si les illustrations doivent représenter la réalité « telle qu'elle est » ou « telle qu'elle devrait être »; mais, au bout du compte, la mise en évidence des concepts et des idéaux « souhaitables » est la seule exigence qui se dégage. La primauté du critère du consensus ressort à partir du regard hiérarchique que le rapport, étant parvenu à la dernière rubrique du questionnaire, porte sur les documents considérés :

S'il faut établir un classement, le résultat est que les collections *Medium et Natur och kultur* obtiennent la médaille d'or *ex aequo* [...] ⁴³⁹.

À côté de la *légitimité* de l'inculcation de valeurs, j'ai été souvent confronté à la question de son statut par rapport aux finalités culturelles de l'institution. Lorsque les valeurs « souhaitables » ont un sens aussi diffus que l'égalité des chances ou la démocratie, leur primauté doit-elle ressortir explicitement, dans chaque élément du processus formatif (l'encadrement d'une époque, d'un conflit, d'un auteur)? Avec l'adoption du *Lgr 80*, l'insistance sur les valeurs communes du système éducatif conditionne le choix des sujets et les formes de l'exposé à l'intérieur de *toutes* les disciplines. La généralisation des vérifications de conformité normative confiées au LN, bien au-delà du domaine des sujets « controversés », apparaît alors pleinement logique.

Tel est le cas, par exemple, de l'enseignement des langues vivantes, pour lesquelles le LN a

⁴³⁸ Le livret de l'enseignant commente les photos d'une femme en train de réparer le moteur d'une voiture et d'un homme en train de repasser de la manière suivante : « Ces deux images ont été arrangées consciemment pour rompre avec l'ancienne conception des rôles sexuels. Nous avons choisi de ne pas marquer cela dans la légende. Peut-être l'enseignant devrait-il lui aussi survoler sans commentaires l'«inversion de métier», si les élèves ne réagissent pas. S'ils considèrent naturelle la division du travail représentée, tout va bien (*så är ju allt bra!*) Mais arrête-toi devant les images, et reste à l'écoute d'éventuelles réactions [...] » (*De två bilderna är naturligtvis medvetet arrangerade för att bryta mot ett äldre könsrollstänkande. Vi har valt att inte markera detta i bildtexten. Kanske skall man också som lärare gå tyst förbi "arbetsbytet" om inte eleverna reagerar. Tycker de att arbetsfördelningen är naturlig, så är ju allt bra! Men stanna gärna upp inför bilderna och vänta på eventuella reaktioner [...] Några aspekter på..., op. cit., p. 72.* Dans un autre texte, il est question d'un homme serrant sur son sein un enfant : « l'illustration en grand format a été choisie parce qu'elle rompt avec une conception ancienne : on y aperçoit en fait un homme dans le rôle maternel typique représenté dans les Beaux-Arts » (*Den stora bilden är vald med tanke på att den bryter mot ett äldre synsätt: vi ser ju en man i den i bildkonsten klassiska modersrollen. Ibid.*)

⁴³⁹ *Skall någon gradering göras blir resultatet, att Medium och Natur och kultur får delad guldmedalj [...]* *Ibid.*, p. 86.

été chargé d'effectuer un contrôle systématique sur la correspondance des outils aux finalités générales des plans d'enseignement. Une publication datant de 1987 s'attache à divulguer les principes selon lesquels cette opération a été entreprise, par rapport à la représentation des « rôles sexuels »⁴⁴⁰. L'opération entraîne d'emblée des arbitrages problématiques, puisque les manuels des langues vivantes sont souvent rédigés hors de Suède, ou en collaboration avec des auteurs étrangers. Il se peut que ceux-ci ne soient pas sensibles aux engagements éthiques de l'institution scolaire suédoise. En outre, la nécessité que les textes exaltent la valeur de la « parité » se heurte, dans le cas de l'enseignement des langues, avec d'autres prescriptions des programmes : l'école est censée transmettre une représentation réaliste des conditions sociales et culturelles des pays étrangers, et se doit, de surcroît, d'éduquer à la « compréhension » et à la « solidarité » avec le reste du monde⁴⁴¹. Le dilemme peut être résumé de la manière suivante : un manuel de français comprenant (comme les programmes le prescrivent) une « orientation sociale » adéquate (soit des aperçus sur la vie quotidienne en France) sera amené à représenter de bonnes ménagères occupées à préparer des *crêpes Suzette* et des marins marseillais assis dans un café, des garçons qui jouent au rugby tandis que leurs petites sœurs s'amuse avec leurs poupées. Dans le regard des recenseurs, de telles images apparaissent comme des représentations « réalistes » de la société française, mais éminemment *déséducatives* pour des jeunes Suédois. La tension entre la devise de l'« objectivité » et la présence envahissante d'impératifs éthiques communs aura été encore une fois théâtralisée en tant que défi pratique. Le même conflit avait été visualisé par rapport à l'enseignement de l'histoire, lorsqu'il s'agit de refléter fidèlement des expériences ou des idées en contradiction flagrante avec l'image de la « société idéale » cautionnée par le système scolaire⁴⁴², ou, dans le cas de la *samhällskunskap*, lorsque des idéaux ou des systèmes politiques éloignés d'un sens commun suédois sont abordés. Le conflit que j'ai mesuré en ce qui concerne l'enseignement de la religion, entre des finalités normatives déclarées et un style d'enseignement respectueux de la réalité et de la liberté de conscience, semble désormais se propager dans tous les domaines de l'enseignement. Le rapport de 1987 tranche en faveur de la promotion des « valeurs suédoises » supposées :

L'impression d'ensemble de cette revue est que la plupart des manuels de langues vivantes

⁴⁴⁰ Carin Beckius, *Granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och franska*, Stockholm, SIL, 1987.

⁴⁴¹ Cf. *supra*, pp. 255-256.

⁴⁴² Cf. les présentations actualisées et critiques de l'organisation sociale de la Grèce ou de la Rome antiques, évoquées dans le chapitre II, pp. 385-388.

pour l'école de base se situent encore dans un monde où la femme se doit d'être charmante et le père de rester au gouvernail. Ils contiennent tous les préjugés sexuels imaginables. Je pense que la principale raison pour cela est que la société suédoise est allée beaucoup plus loin, dans le débat et dans la réalisation de l'égalité entre les sexes, que l'Allemagne, l'Angleterre ou la France [...] Il est vrai, en même temps, que les manuels scolaires ne peuvent pas se limiter à enseigner une langue. Ils doivent également refléter la vie quotidienne de ces pays [...] Le critère dont nous nous sommes servis lors de notre examen a été le texte du *läroplan* pour l'école de base : « La coexistence dans une société démocratique doit être façonnée par des êtres libres et autonomes. L'école doit donc œuvrer pour l'égalité entre hommes et femmes⁴⁴³.

L'évaluation de la représentation des rôles sexuels dans les manuels étrangers a été faite à l'aide de tableaux comme celui qui suit :

	<i>HOMMES - GARCONS</i>	<i>FEMMES - FILLES</i>
Ce qu'ils font, intérêts	<i>jouent au football, font de la voile, sont assis dans un fauteuil</i>	<i>reçoivent une poupée comme cadeau de Noël, préparent de la nourriture, s'occupent des enfants, achètent des médicaments, organisent une fête pour les enfants, font de l'équitation, font des ascensions.</i>
Professions	<i>Médecin, des professions non enseignées précisées</i>	
Remarques spécifiques	<i>Avez-vous déjà conduit une voiture, madame Bell? Oui, j'ai conduit la voiture de mon mari.</i>	
Conclusions	<i>Le ton général reflète des valeurs traditionnelles, mais l'image d'ensemble est contradictoire. Ici, c'est la maman qui est active, tandis que le papa est passif. Il n'est presque jamais là, il rentre à la maison et se relaxe dans un fauteuil. La maison d'édition nous a indiqué que le livre est en cours de révision⁴⁴⁴.</i>	

Le pouvoir que son rôle lui attribue, pousse parfois le recenseur à prendre position sur des aspects qui ne rentrent pas directement dans le sujet « égalité des sexes »⁴⁴⁵. L'autorisation de

⁴⁴³ *Den samlade intrycket av genomgången är att de flesta läroböcker i främmande språk inom grundskolan lever kvar i en värld där mor var rar och far rodde. Där finns alla upptänkliga könsrollsfordomar. Jag tror att huvudanledningen till detta är att det svenska samhället hunnit längre i debatten om och förverkligandet av jämställdhet mellan könen än England, Tyskland och Frankrike [...] Läroböckerna skall inte bara lära ut språket. De skall också spegla vardagen i dessa länder [...] Utgångspunkten för granskningen har varit grundskolans läroplan: « Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män ».*

Beckius, *op. cit.*, pp. 1-2.

⁴⁴⁴ *MÄN – POJKAR. KVINNOR – FLICKOR. Vad de gör, intressen; spelar fotboll, seglar, sitter i fåtölj; får docka i julklapp, lagar mat, sköter barn, köper medicin, arrangerar barnparty, rider, klättrar i berg; Yrken; läkare; i övrigt vaga yrkesroller; Lärare; Särskilda noteringar; Har ni kört bil förut, fru Bell? Ja, jag har kört min mans bil; Slutsats; Grundtonen utgår ifrån traditionella värderingar men helhetsbilden blir motsägelsefull. Här är det mamman som är aktiv och pappan passiv. Han finns nästan inte, bara som någon som kommer hem och kopplar av i en fåtölj. Förlaget har meddelat att boken håller på att makuleras. Ibid., pp. 6-7.*

⁴⁴⁵ Dans le cas d'un manuel (au titre qui ne prête pas à équivoque : « Jet Set »), où les personnages féminins « font de l'équitation et participent à des cocktails », tandis que les hommes « peignent des modèles d'avion et

censurer ce qui heurte les principes « consensuels » suédois permet en principe l'épuration de tout ce qui se place aux marges de la mobilisation morale de l'enseignement. Pour que l'utilisation édifiante du matériel d'étude se révèle efficace, il est apparemment nécessaire d'aboutir à une uniformité du décor, un horizon immédiatement reconnaissable pour l'élève suédois.

Comme je l'ai signalé à plusieurs reprises, la formalisation extrême des valeurs « consensuelles » dans les *läroplaner* n'efface jamais l'impression que le domaine de l'endoctrinement légitime transcende leur énoncé littéral. La coexistence d'un impératif rationnel et abstrait et d'une injonction plus subtile, peut être attachée à une logique sociale précise, dans laquelle l'acteur éducatif (enseignant, auteur de manuel...) voit son autonomie s'estomper. Dans le rapport de 1987, la « bonne volonté » de l'auteur de se conformer à un langage codé fait l'objet d'une attention particulière; il faut que son effort de loyauté s'exprime dans une forme manifeste et transparente. Les ouvrages jugés de manière positive ou avec peu de réserves (une minorité) sont commentés ainsi :

Voilà une tentative *extrêmement consciente* d'éviter des rôles sexuels stéréotypés.

Dans ces livres, les filles sont plus actives que les garçons. Mais ces derniers, en revanche, ont le choix entre plus de professions. *De bonnes tentatives* pour rompre avec le modèle des rôles traditionnels.

Le livre reflète de façon très réaliste le quotidien des femmes qui travaillent. Les rôles sont remis en question. *Et cela est bien*⁴⁴⁶.

Parfois l'examineur, conformément à la ferveur qui l'anime, essaye de cerner l'attitude personnelle de l'auteur :

On rencontre des tentatives sporadiques, sans conviction, pour décrire la vie quotidienne en dehors des stéréotypes. Mais cela reste insuffisant, au vu de la force de la prédominance masculine et d'une répartition professionnelle tellement faussée (*skev*)⁴⁴⁷.

Indépendamment de la possibilité d'atteindre un résultat pédagogique, l'objectif semble résider dans l'intensité de l'adhésion morale aux valeurs correctes : la volonté de *bien faire*.

font collection de timbres », l'évaluation est lapidaire : « stéréotypé et éloigné de la réalité » (*Rider, går på party [...] målar modellplan, samlar frimärken [...] Väl stereotyp och verklighetsfrämmande. Ibid., p. 7).*

⁴⁴⁶ *Detta är en mycket medveten satsning på att undvika stereotypa könsroller [...] I dessa böcker är flickorna mer aktiva än pojkarna. Men dessa har å andra sidan fler yrken att välja mellan. Goda försök görs att bryta det traditionella rollmönstret [...] Boken speglar de dubbelarbetande kvinnornas vardag på ett mycket realistiskt sätt. Roller sätts ifråga. Och det är bra. Ibid., pp. 7, 10 et 13.*

⁴⁴⁷ *Det finns ett och annat halvhjärtat försök att beskriva vardagen bortom det stereotypa. Men det hjälper föga, när mansdominansen är så stark och yrkesfördelningen så skev [...] Ibid., p. 16.*

On explique ainsi que le sens des jugements prononcés par le conseil varie en fonction de la façon plus ou moins ostentatoire avec lequel le récit se conforme aux valeurs recherchées⁴⁴⁸.

La focalisation du LN sur la *conscientisation* des auteurs ne fait que répliquer une évolution de la relation entre l'institution et son public, que j'ai relevée en correspondance avec la réforme SIA et la transition du *Lgr 69* au *Lgr 80*. L'encouragement des élèves à « prendre position », à « discuter » des représentations culturelles stigmatisées est un *leitmotiv* de la rhétorique de l'administration scolaire, après le tournant subjectiviste de la réforme SIA. Par le biais du transfert vers l'apprenant de la responsabilité du jugement moral, les devoirs d'objectivité et de propagande des valeurs fédératrices trouvent un point de conciliation. Il va de soi que l'examen de la qualité idéologique des manuels obéit à une exigence normative absolue : l'appel à la « discussion » revient à une stratégie de délégitimation indirecte, signalant que la stigmatisation de l'erreur n'incombe *pas* à l'autorité éducative, mais est de la responsabilité des acteurs. Exhorter à un débat dont l'issue a été déterminée au préalable tend en effet à encourager les moins « loyaux » à se découvrir et à s'exposer à une critique collective. L'allure autoritaire d'un endoctrinement *ex cathedra* sera contournée, tout en préservant ses effets psychologiques. Le caractère théâtralisé qui s'attache à la divulgation des valeurs souhaitées apparaît en creux, par quelques « mauvais » exemples, stigmatisés dans le même rapport. Plus que la méconnaissance et le malentendu, les tenants de l'« objectivisation » institutionnalisée semblent craindre une reconnaissance dangereuse de la part des élèves, l'acceptation non contrôlée d'une vision du monde abhorrée.

On ne repère ici aucune tentative d'atteindre un équilibre (*balans*) dans le partage des rôles. Tout est comme cela a toujours été, et il n'y a apparemment aucune raison de le remettre en question.

Les livres offrent une mauvaise représentation de la vie quotidienne et du partage des rôles; ils ne se conforment en aucune façon aux exhortations explicites des plans d'enseignement dans le sens de l'abandon de tout stéréotype au profit de la demande de parité.

On ne remarque aucune tentative visible pour contribuer activement à l'éducation à la parité⁴⁴⁹.

⁴⁴⁸ Dans un autre manuel passé en revue, un personnage apparaît en train de proposer à sa fiancée : « Invertissons nos rôles. Fais-moi la cour, chante-moi une sérénade... » (*Låt oss vända upp och ned på rollerna. Gör mig din kur, sjung en serenad utanför mitt fönster*) *Ibid.*, p. 20. L'ouvrage est évalué comme suit : « Nous trouvons ici une tentative très consciente d'œuvrer pour la parité. Les élèves sont obligés de prendre position » (*Här finns en mycket medveten strävan att verka för jämställdhet. Eleven tvingas ta ställning. Ibid.*)

⁴⁴⁹ *Här finns inga försök att nå balans i rollfördelningen. Allt är som det alltid har varit och det finns tydligen ingen anledning att ifrågasätta det [...] Böckerna ger en dålig bild av vardagsliv och könsrolls-fördelning och lever inte i något avseende upp till läroplanens uttryckliga meningar att lämna stereotyperna till förmån för jämställdhetskraven [...] Här finns inga märkbara försök att aktivt medverka till fostran i jämställdhet. Granskningsrapport..., op. cit., pp. 10, 12 et 19*

L'immersion dans un univers mythologique homogène est l'objectif espéré. Les reflets langagiers les plus élémentaires n'échappent pas à ce type d'exercice. La focalisation traditionnelle du LN autour de l'exactitude, de la cohérence idéologique et de la rigueur méthodologique des présentations trouve une nouvelle application dans la vérification que les élèves soient exposés, sans équivoques ou nuances, à la représentation souhaitée. Non seulement les élèves doivent échapper à une prédication fallacieuse, mais ils ne doivent pas non plus être amenés à extraire des conclusions hâtives, à partir de tournures idiomatiques douteuses. Tel est le cas d'un manuel d'anglais, impliquant, d'après l'examineur, des « difficultés d'identification » pour les élèves suédois. Un document contient une allusion à la « maison de Gustaf Nilsson », ce qui amène le recenseur à soulever l'objection attendue : « qu'en est-il de la maison de *madame* Nelson? ». En considérant que, par ailleurs, une exigence de précision factuelle impose de reconnaître qu'une telle formule est d'usage aux États-Unis, le jugement conclut en réclamant que « nos adolescents reçoivent une information spécifique sur cette réalité »⁴⁵⁰. L'impact d'un tel procédé sur la possibilité de contact « empathique » avec l'objet en question ne rentre pas en ligne de compte. Le souci d'exactitude a pour conséquence fatale la distanciation avec l'objet, la rencontre avec la « culture américaine » se transformant en occasion de souligner combien les Suédois en sont éloignés, même lorsqu'il s'agit d'indiquer une adresse⁴⁵¹! En conclusion du rapport, le bien-fondé des critères employés dans l'évaluation des textes reçoit une caution officielle :

Le *läromedelsnämnd* estime que le présent rapport sur l'évaluation des rôles sexuels dans les manuels de langues étrangères représente un bon guide pour les maisons d'édition et pour les auteurs, lorsqu'il s'agit d'aborder le thème de la parité et de décrire les conditions existantes dans d'autres pays de manière conforme aux prescriptions de nos *läroplaner*⁴⁵².

La focalisation du contrôle autour de la vision du monde hétérodoxe des manuels de langues étrangères ne semble être en rien fortuite. L'explicitation de la *différence* renvoie à une prise de distance, et cimenter un sentiment – et un *devoir* – d'appartenance. L'exemple de deux

⁴⁵⁰ *Var är fruarna Nilsson-Nelsons hem? Men så säger man ju vanligen i USA! Javisst. Våra 15-16-åringar borde nog få en särskild information om detta. Ibid., p. 4.*

⁴⁵¹ Le document indique en outre qu'à la suite des « vives protestations » des auteurs, le manuel avait été soumis à une nouvelle examinatrice. Après avoir souscrit à toutes les remarques de ses collègues, celle-ci avait abondé dans le même sens : son rapport constate ainsi que le texte comprend « six médecins hommes, et seulement une femme » (*Hon konstaterade också att det fanns sex manliga läkare i böckerna och bara en kvinnlig. Ibid.*)

⁴⁵² *Läromedelsnämnden anser, att föreliggande rapport om granskning av könsroller i språkläromedel kan vara en god vägledning för läromedelsförlag och författare när det gäller att ta upp jämställdhetsfrågor och beskriva förhållanden i andra länder på ett sådant sätt som våra läroplaner förutsätter. Granskningsrapport..., p. 27.*

ouvrages multithématiques des années 1975-1980 traduit magistralement cette fonction :

Pour les citoyens soviétiques, la liberté politique n'est pas une notion aussi évidente qu'elle l'est pour nous. *En Suède, nous sommes habitués à dire ce que nous voulons sur des questions politiques, sans que cela entraîne des sanctions.* En Union Soviétique, on a toujours vécu sous une dictature⁴⁵³.

[...] il peut être difficile de se représenter la vie quotidienne en Union Soviétique, de nos jours. Le contrôle que le parti communiste exerce sur les médias en est la cause la plus importante [...] [en Union soviétique] personne n'imagine jusqu'à quel point, *dans un pays tel que la Suède*, les membres du gouvernement peuvent être durement critiqués par la télévision et par la presse⁴⁵⁴.

Cette dialectique est fondamentale pour cerner le sens de l'oscillation entre influence idéologique consciente et éducation à l'« esprit critique », qui scande, avec une accélération évidente, l'évolution du système d'éducation suédois entre les années 1960 et 1980. La mobilisation simultanée du devoir d'exhaustivité, du devoir d'indifférence entre régimes mythologiques (devoir d'impartialité) et du devoir d'engagement normatif, au cours du processus de réforme que j'ai abordé dans ce chapitre, est intrigante. L'identification de cette aporie dans le domaine de l'enseignement de la religion, amène à le constituer, au bout d'une décennie, en tant que le problème *fondamental* du système scolaire : le seul justifiant une vérification préventive des instruments du métier du maître. La création d'un organe – le *läromedelsnämnd* – chargé d'évacuer une telle contradiction, est à la fois un symptôme et un facteur multiplicateur : elle incite la nouvelle entité, ainsi que le système scolaire dans son ensemble, à pointer dans une multiplicité de nouveaux contextes une contradiction analogue, entre *influence* et neutralisation de l'influence. Mon interprétation consiste à affirmer que ces impératifs antinomiques s'alimentent réciproquement : ils ne sont que deux facettes d'un seul et long processus de distanciation entre l'école et son objet. Maîtriser la réaction de l'élève devient dès lors le problème principal, qui supprime et subvertit la notion de transmission culturelle. En ce sens, les centres d'attention du LN sont emblématiques d'une tendance générale : ils nous permettent de rendre tangible la force idéologique qui sape le canon officiel au nom de l'autonomie de l'apprenant, et qui conteste l'autonomie de la transmission au nom de la volonté générale.

⁴⁵³ *För sovjetmedborgarna är det inte så naturligt som för oss med politisk frihet. I Sverige har vi varit vana vid att få säga vad vi tycker i politiska frågor utan att det har medfört bestraffningar. I Sovjet har man alltid levt under en diktatur.*

B. Nygren *et al.*, *Samhälle-PARASOLL*, vol. 1, Stockholm, Liber, 1978-1980, p. 125.

⁴⁵⁴ [...] *det kan vara svårt att sätta sig in i hur människor lever i dagens Sovjetunionen. Den kontroll som det kommunistiska partiet har över massmedierna är den viktigaste orsaken till detta [...] Man har inte sett hur hårt regeringsmedlemmarna kan kritiseras i TV och tidningar i ett land som Sverige.*

L. Husén *et al.*, *Samhällskunskap – SOL*, Stockholm, Natur och Kultur, 1973-1976, p. 122.

La vocation du LN – en guise de conclusion – n’a jamais été celle d’un contrepouvoir, destiné à limiter l’emprise du système éducatif sur les citoyens de demain : au contraire, son œuvre a partie liée avec le processus d’intégration thématique des manuels, et de leur volonté d’initier les enfants à un monde de valeurs tout en prônant l’*illicéité* sociale du jugement des valeurs. L’organe contribue à la convergence du débat de la réforme sur une manière d’éduquer inédite, centrée sur des impératifs arbitraires présents dans le discours des enseignants et sur leur contact insuffisant avec de nouvelles références, identifiées avec un langage varié mais qui renvoie au même concept, à une faute originale de la culture scolaire : le monde *réel*, le concret, l’ancrage *dans le social*, la « pertinence »⁴⁵⁵... La concentration des manuels de différentes disciplines autour d’exemples unilatéraux, au message monocorde, est un élément que j’avais largement établi tout au long de l’analyse du chapitre II. La contribution des deux évaluations thématiques de 1981 et 1987 consiste à mettre en évidence la pression sociale convergente dont la réorientation des tâches du LN est un reflet, et dont la « moralisation » du message scolaire apparaît, au bout du compte, comme une conséquence inévitable. La contradiction intellectuelle que j’ai relevée – entre la déréglementation du cadre thématique des matières d’une part, et l’appel à placer chaque sujet dans le décor de problématiques « actuelles » prédéfinies d’autre part – devient alors moins surprenante. Alors qu’il concentre toute son attention vers les implications idéologiques et morales du contenu des manuels, le LN semble à première vue se détourner de ses missions officielles; mais c’est ne pas comprendre que la vérification de conformité qui lui est réclamée a automatiquement changé de sens, lorsque le *läroplan* lui-même a adhéré à un parti pris polémique vis-à-vis du corpus scolaire. Dès lors, le conseil est appelé à vérifier non la conformité des manuels à une trame narrative donnée, mais à une volonté de la *subvertir*, en le ramenant à ses points centraux, à son *objectif*⁴⁵⁶.

Focalisées autour d’une palette assez limitée de valeurs régulatrices, les initiatives *normalisatrices* du LN se sont progressivement généralisées à d’autres structures de développement pédagogique et à d’autres appareils administratifs, au point d’affirmer une nouvelle compréhension, instrumentale et décomplexée, des missions de l’école. Par rapport à

⁴⁵⁵ Une idée sous-jacente au débat sur l’objectivité dans l’enseignement de l’éducation sexuelle ou de la religion est que le risque de l’endoctrinement ne se trouve que du côté des acteurs professionnels : la légitimité de la prédication morale de l’école n’est jamais un objet de controverse.

⁴⁵⁶ La clarification et l’opérationnalisation des objectifs éducatifs sont en effet des figures essentielles des réformes des années 70 et 80 : un sujet que je vais examiner dans le prochain chapitre.

ce type d'intervention, qui tend à gouverner directement l'exemple inscrit dans le discours des disciplines, le « contrôle d'objectivité » au sens original du terme, donc la répression au nom de la société d'un registre discursif autonome, se mute peu à peu en un combat d'arrière-garde. L'abolition discrète du LN en 1991 en est peut-être l'aveu involontaire.

IV. L'ÉCOLE NATIONALE DE L'AUTONOMIE : DE LA THÉORIE AUX PRATIQUES

1. L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF TOTAL : MORALISATION ET DÉCARACTÉRISATION

1.1 Renouveau pédagogique et tension restauratrice. Une dialectique opaque

Dans le chapitre précédent, j'ai examiné en parallèle deux champs de polarisation des controverses autour du magistère éthique de l'école – le mouvement vers une approche factuelle du fait religieux (1964-1968) et de l'éducation sexuelle (1969-1977) – et la propagation du *devoir d'objectivité* à l'ensemble du message scolaire. L'introduction d'une procédure de validation des manuels fondée sur les mêmes présupposés, témoigne de la consécration de ces injonctions, mais aussi de leur ancrage précaire dans la pratique professionnelle. Une inquiétude persistante de l'autorité éducative à l'égard des implications normatives des disciplines se dégage des expériences que j'ai relatées. Enseignants, auteurs de manuels, parents et familles se voient assigner à un effort *correctif*. Quête de l'objectivité et refus de tout *a priori* s'apparentent à une métapédagogie ciblant la communauté scolaire, dans son ensemble.

Dans ces trois terrains de confrontation entre l'héritage de l'institution scolaire et sa vocation politique, la recherche d'un socle de vérité imperméable à toute séduction irrationnelle exerce un effet similaire sur l'objet sensible de cette étude, les corpus des matières : elle l'entraîne dans une discrimination permanente entre un socle axiologique *partagé*, donc admissible sinon nécessaire, et des préférences *arbitraires* que l'école met symboliquement à distance. D'après mon analyse précédente, ce processus entraîne le discours des humanités – à commencer par la matière « histoire », frappée à la fin des années 70 dans son identité singulière – vers une dilatation de la place consacrée à certains impératifs sociaux, et une convergence autour des quelques sujets susceptibles de les évoquer. Les deux volets de la démarche – désacralisation du canon et reconstruction d'un système d'obligations morales *certifiées* – participent du même discours sur la mission de l'école et se renvoient l'un à l'autre. Dans les recommandations officielles et les commentaires aux *läroplaner*, la dénonciation des revendications arbitraires de vérité ne se propose pas comme un objectif en soi, mais comme la condition pour susciter l'adhésion de l'enfant à des impératifs *plus* urgents et *plus* réels. Le résultat des querelles autour du droit de cité, dans l'enceinte scolaire, des deux enjeux critiques dans une société fondée sur l'autonomie – le rapport au sacré et la codification des valeurs sexuelles – témoigne de l'importance qu'après les innovations

d'ordre organisationnel des années 60, un tel volet *refondateur* revêt dans la relance de l'appareil réformateur.

Afin d'élucider la source de cette double tension, j'en ai dégagé, dans le chapitre précédent, le mobile extra-scolaire : prendre en compte la demande de reconnaissance qui émane du monde social, par la voix de ses minorités organisées¹, en mettant un frein à sa capacité de subversion. À travers la réaction que l'école engage contre la contestation de son autorité symbolique, son droit d'articuler un discours vrai et orienté dans ces domaines est sauvegardé. S'agit-il en effet d'un réflexe défensif, ou d'une réaction consciente contre la dévaluation de la norme incarnée par l'école dans une société individualiste ? Constatons pour l'heure que, loin de mettre un terme à la dialectique de la libération et de l'autorité au sein du système, les controverses que j'ai analysées en absolutisent la pertinence. La remise en cause du « droit d'éduquer » s'impose ainsi, entre 1968 et 1980, comme une préoccupation centrale, dont le système scolaire incarne à la fois le symptôme et le remède. Durant cette phase, en effet, après avoir dominé la controverse autour des valeurs sexuelles, l'impératif de la restauration d'une rhétorique édifiante sous de nouvelles formes devient un leitmotiv des promoteurs du renouveau des pratiques pédagogiques. Dans la doxa qu'ils génèrent, la recherche d'une issue à l'aphasie normative qu'ils attachent à l'ordre démocratique débouche sur la revendication, de plus en plus assumée, de valeurs suédoises fédératrices. Le souci de réhabiliter un fonds normatif commun habite les nouvelles disciplines et les nouveaux enjeux d'orientation sociale de l'élève, qui comblent le vide créé, au niveau de la fondation de l'identité, par la dispersion du canon des humanités². La demande d'une définition non biaisée de ces principes s'incline petit à petit devant la volonté de les proclamer, et d'adapter fonctions et pratiques de l'école à une telle mission.

Le lancement, à l'initiative du ministre responsable, d'un groupe de réflexion *sur les normes (normgruppen)*, dont les conclusions se reflètent dans la section introductive du *Lgr 80*³, marque l'apogée de ce mouvement : l'*existence* même d'un fonds éthique commun à l'ensemble de la population suédoise fait l'objet d'un rappel à l'ordre. Au nom d'une génération d'éducateurs désemparés, la légitimité de l'*influence* de l'adulte dans l'éducation

¹ Athées, religieux, traditionalistes et antitraditionalistes dans la sphère de la morale sexuelle...

² Cf. *supra*, chapitre II, section 1.5.2 sqq.

³ « Les finalités de l'école », *Skolans mål. Lgr 80*, pp. 13-19.

morale de l'enfant est alors proclamée en toutes lettres⁴. L'argument ponctue la nouvelle version du *läroplan*, lorsqu'il stipule que l'impératif de neutralité consacré, avec quelques réserves, en 69 cesse de s'appliquer dès que certains principes sont en cause.

Le travail scolaire suscite constamment des interrogations à propos desquelles des points de vue différents s'affrontent [...] L'école doit laisser la possibilité à des valeurs et points de vue concurrents de s'exprimer, en soulignant l'importance d'un engagement personnel. En même temps, elle doit *affirmer les valeurs essentielles de notre démocratie, et prendre ouvertement ses distances vis-à-vis de tout ce qui les contredit. L'école ne doit donc pas rester neutre ou passive* en ce qui concerne les valeurs fondamentales : elle doit œuvrer consciemment en faveur de celles-ci et éduquer les élèves à les respecter⁵.

En tournant le dos à une interprétation trop littérale de la notion d'objectivité, l'extrait réitère une construction logique que nous avons rencontrée dans le chapitre précédent : l'argument est le même qui avait été mobilisé pour clôturer toute controverse à l'égard d'un sujet (la sexualité), d'une matière (la religion) ou d'un objet culturel (le manuel). L'impératif antidogmatique s'incline, dans chacune de ces sphères, devant une finalité plus haute : la création d'une solidarité durable entre les consciences libérées que l'école contribuera à forger. Néanmoins, même au point culminant du processus d'instrumentalisation des savoirs, le raisonnement ne débouche pas sur une posture univoque vis-à-vis de ces valeurs repères. D'une part, la réflexion développée dans le *läroplan* prône une approche dubitative des postulats communs, laissant entendre qu'ils devront être renégociés au sein de la communauté scolaire; d'autre part, elle s'efforce de perfectionner les instruments pédagogiques qui les servent – proximité des sujets des préoccupations des élèves, pathétisme du récit... – ce qui suppose tout à la fois l'*antériorité* et la *nécessité* de ces normes du point de vue de la cohésion nationale. Ce qui caractérise le mouvement, en revanche, c'est qu'aucun élément de la vie scolaire, ni aucun de ses acteurs, n'échappent à la mobilisation autour des buts ultimes de l'acte éducatif et de la *volonté d'éduquer*. À l'issue d'un *crescendo*, qui d'un programme à l'autre n'a fait que rappeler la pertinence du profil éthique de l'école pour l'existence quotidienne, le *Lgr 80* évoque un processus de prise de conscience dans lequel la distinction entre les niveaux de responsabilité des acteurs professionnels, des élèves et des familles s'estompe⁶.

⁴ Cf. *supra*, chapitre II, p. 270 sqq.

⁵ *I skolarbetet ställs man dagligen inför frågor där det föreligger olika uppfattningar [...] Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratiska väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan skall alltså inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar. Skolan måste i stället medvetet verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dem.*
Lgr 80, op. cit., pp. 18-19.

⁶ « Il est fondamental que les parents acceptent, eux aussi, les principes et les systèmes de règles de la

Dans quel enjeu réformateur cet élan – préoccupé de la performance des instruments de discipline sociale – se matérialise-t-il ? Le projet d'une école « totale », compénétrée des exigences du corps social, de sa langue et de ses rythmes, est au cœur de l'ensemble des réformes identifiées par le sigle SIA (1976-1979⁷). Le mouvement vers une intégration plus poussée du secteur éducatif avec les objectifs et le mode opératoire de l'État-providence⁸ rencontre un autre phénomène, que la lecture diachronique de la structure narrative des manuels nous a révélé. À l'issue d'un long discrédit des références patriotiques dans tout le bloc des humanités, l'ancrage *national* des valeurs du système éducatif est à nouveau revendiqué⁹. Après une interruption d'à peu près vingt ans, les habitudes, les connaissances ordinaires et les mémoires « pertinentes », avec lesquelles la jeune génération est appelée à se familiariser, sont à nouveau désignées comme *suédoises*.

Au lendemain de l'entrée à plein régime de la restructuration du système d'enseignement obligatoire et du renouveau de ses instruments, l'émergence d'une problématique et d'une *technologie* de la reproduction des valeurs nationales marque un retour réflexif de l'appareil réformateur sur les prémisses de l'action enclenchée par les enquêtes des années 1946-1960 : la définition des finalités essentielles de l'institution, de sa place dans la société et du bien-fondé de son action¹⁰. Le caractère à la fois radical et dubitatif, novateur et nostalgique, de ce passage, m'a conduit à l'envisager hors des contextes dans lesquels il s'est imposé à mon attention jusqu'à présent, pour en faire l'axe thématique de ce chapitre. Replacer les acquis des sections précédentes dans la perspective de la reconstitution, autour du projet de

démocratie, et qu'ils s'efforcent de les affirmer » ; « [Les adultes] doivent s'efforcer d'ancrer les normes éthiques dans la personnalité et l'environnement concret des élèves... » (*Det har stor betydelse att även föräldrarna accepterar och söker främja demokratins principer och regelsystem. [De vuxna] skall söka förankra de etiska normerna i barnets egen personlighet ock konkreta omvärld. Ibid., pp. 17-18*).

⁷ *Skolans inre arbete*, d'après le nom de l'enquête publique « sur le travail interne de l'école » (*utredningen om skolans inre arbete*), active entre 1970 et 1974. Sur l'historique de cette réforme, cf. *supra*, section II.1.5.4.

⁸ J'ai déjà résumé le changement de perspective de l'agenda réformateur, après 1969, en l'associant à la révision du « contrat éducatif » national. L'affirmation de la dimension psycho-environnementale, par rapport à l'objet ou aux méthodes d'enseignement, et la référence appuyée aux catégories de l'assistance sociale, apparaissent comme des éléments saillants de ce tournant.

⁹ Comme je l'ai relevé précédemment (sections II.2.2.1 et II.2.2.2), ce réinvestissement patriotique du récit est initialement implicite : plutôt que par un éloge des réalisations sociales de la Suède, il passe par l'utilisation de situations ou d'épisodes familiers pour incarner des vertus universelles, comme l'égalité ou la tolérance.

¹⁰ Les historiens de l'éducation s'accordent pour identifier dans l'aboutissement de la refonte des établissements préfigurée par les *utredningar* la fin d'un cycle et l'ouverture d'une saison de bilans – caractérisée par la problématique de l'évaluation et du résultat (cf. G. Richardson, *Svensk utbildningshistoria, op. cit.*, pp. 91 et 142-143). La pensée réformatrice devient alors un objet pour elle-même.

l'école, d'une source de vérité transcendante, livre une clé de lecture de l'itinéraire que j'ai tracé autour de la démolition d'un héritage et du débordement du champ de discours de l'école vers les territoires de la morale privée et du jugement de sens commun.

Un tel programme m'incite à revenir sur le développement chronologique des sections précédentes et sur l'enchaînement des réformes dont j'ai rendu compte sous l'angle de la crise et de la dispersion d'un canon formel. Le but consiste à croiser la dialectique *discipline/dérégulation* éthique, qui ressort du dernier chapitre comme le noyau des préoccupations que le système entretient, avec la question de l'amputation de l'héritage culturel de l'école. Pour ce faire, il sera nécessaire de s'affranchir d'une perspective interne à l'objet (révision du canon d'histoire, critique des normes sexuelles ou religieuses...) pour rechercher l'unité imaginaire de la quête des *mots de la communauté*. Au lendemain de la métamorphose organisationnelle qui s'achève vers 1970, la construction du *pathos de l'avenir* préfigurée par les époux Myrdal en 1932¹¹ – donc, d'un mythe légitime, démocratique et anti-individualiste – semble concerner au plus haut degré le système scolaire. Cette quête soutient toutes les transformations passées en revue¹², dominées par la notion selon laquelle ces sources de motivation et de sens *ne se retrouveraient plus* dans le patrimoine de l'école. Des années 40 aux années 80, la confrontation inquiète du système scolaire avec le bagage culturel dont il hérite procède d'une interrogation fondamentale sur l'éthique de la démocratie, et donc sur la *légitimité* d'un héritage commun, sur le devoir de sa perpétuation, en même temps que sur les obstacles qui, dans une société d'égaux, s'y opposent. C'est au terme du processus, et dans le cadre de l'établissement d'une nouvelle couche de la pyramide éducative, que l'enjeu se révèle à nous sous sa forme la plus essentielle.

Il m'a semblé utile de revenir, en plan rapproché, sur la manière dont une telle problématique intervient dans la conception et la réalisation des réformes de la période 1970-1980 et dans les débats qui les accompagnent. Après avoir mis l'accent sur quelques fonctions singulières de son action (transmission de la mémoire historique, rôle des humanités, articulation entre message scolaire et vérités socialement définies...), je vais envisager l'institution scolaire réformée comme un appareil idéologique cohérent, apte à réaliser la mission civique dont elle est devenue en 1962 la titulaire. L'ensemble de réformes liées à l'enquête SIA aura une place cruciale dans l'analyse : une initiative, comme déjà mentionné, qui n'entraîne pas des

¹¹ Cf. *supra*, chapitre 1, p. 92.

¹² Donc la refonte de la structure des programmes, des manuels, de l'objet et de l'identité des matières...

répercussions immédiates sur le contenu des programmes, mais qui ambitionne de remodeler de l'intérieur, à partir d'un ethos cohérent, les conditions de travail à l'école et la relation maître/apprenant.

Il s'agit, une nouvelle fois, de faire varier le statut des corpus, de les *faire parler* autrement. Jusqu'ici, l'investigation a concerné successivement l'investissement moral des pratiques éducatives par l'intermédiaire de ses cristallisations discursives (programmes, manuels) et plus en amont, les conditions de production d'une *doxa* (critères de validation ou de censure). En me penchant sur des réformes diffuses par lesquelles la pédagogie officielle poursuit le divorce de l'institution de son socle intellectuel, en dénonçant sa *séparation* du monde, j'aborde le projet d'une école *totale* dans la perspective de la révolution imaginaire attachée à sa réalisation. En d'autres termes, du point de vue de la promotion de la place d'une doctrine *éducative* officielle dans le monde social (en premier lieu, par la critique de l'autorité parentale) et de la confrontation de l'institution avec un auditoire, virtuel ou réel, étendu à toute la communauté nationale¹³.

Un tel décloisonnement de la problématique et des objectifs du secteur éducatif peut être référé à des initiatives concrètes, dont l'école en transformation est le théâtre, et à des *usages*. Des usages qui deviennent plus lisibles au moment où le projet d'une *medborgarskola* est poussé jusqu'à la vérification de sa finalité ultime : la création *dans les frontières de l'école* d'une communauté idéale, une Suède régénérée. La mise en place, sur la base d'une idéologie qui propage ces préceptes à l'ensemble du secteur éducatif, d'une école maternelle d'État (1975), est le cadre dans lequel cette transformation est le plus voyante. Dans cette nouvelle branche du système éducatif, l'influence de la doctrine pédagogique institutionnelle s'exerce sans les entraves que représentent les traditions professionnelles. La synergie entre finalités sociales, codes professionnels et construction d'une morale viable y est poussée au maximum. Dans l'analyse rapprochée que je réserve à la trajectoire de l'ethos de cette institution, dans la seconde partie du chapitre (par. 3), la relation entre l'institution et le *monde réel* qu'elle s'efforce de signifier ou de s'annexer, est au centre du raisonnement. Ce dernier pivote, notamment, autour du mode de divulgation de la doctrine pédagogique officielle, et de sa vocation à intégrer dans sa problématique de nouveaux sujets : les immigrés, les familles, les « adultes » tout court.

Même si l'analyse est centrée autour du problème posé en préambule – la redécouverte des

¹³ La référence à des sujets collectifs indéterminés (les « adultes », la communauté, les « Suédois », les immigrés...) est une caractéristique du discours sur l'école de cette époque.

normes *suédoises* et l'engagement de l'institution dans leur divulgation – je vais tâcher d'échapper à la représentation désincarnée de ces enjeux, qui domine l'analyse des *utredningar* ou la révision des manuels, en restituant à la convergence de l'agenda réformateur autour de la nécessité de l'*influence*, ou de la légitimité de la *transmission*, un sens précis, historiquement fondé. On touchera ainsi aux champs sociaux dans lesquels les enjeux de cette thèse – la responsabilité multiple de l'école face à la communauté nationale, aux contenus hérités, aux familles – s'incarnent dans la relation entre agents et groupes sociaux qui animent la confrontation autour des limites de l'exercice de l'autorité, à l'école et par l'école.

1.2 Continuités, ruptures, interprétations

Une bonne manière d'intégrer au raisonnement la position des protagonistes des transformations étudiées, consiste à sonder une tension entre l'apparition du thème de la responsabilité normative de l'école dans la progression de cette investigation, et sa perception de l'époque. Dans le regard des interprètes désignés des réformes – pédagogues et débatteurs en sciences de l'éducation – l'essor de la problématique de la discipline en milieu scolaire, qui caractérise les années 70, apparaît comme l'indice d'une *inversion de tendance* par rapport au paradigme antérieur, fondé sur la libération de toute contrainte et sur une individualisation ne laissant aucune place au partage de valeurs ou de sentiments collectifs¹⁴. L'inquiétude autour de la relation adultes/enfants, de la recherche de repères communs et de l'ouverture sur le monde environnant, qui caractérise l'agenda réformateur des années 70, exprimerait ainsi le rejet de l'hégémonie d'un modèle émancipateur et spontanéiste, ainsi que des valeurs que la doctrine réformatrice avait prônées : individualisation des méthodes, antidogmatisme, ancrage dans les « faits »... Elle marquerait la réhabilitation d'une forme de discipline sociale et la prise de conscience du rôle des aînés dans la reproduction des valeurs. Sur le plan culturel, ce tournant rencontrerait une tendance internationale, la critique de la *progressive education* et du relativisme en matière pédagogique. Il ferait écho aux controverses des années 80 autour du canon humaniste aux États-Unis, au mouvement *back to basics*, et plus généralement au sentiment de malaise que des démocraties historiques, comme la France, ont ressenti autour

¹⁴ Ce diagnostic s'accompagne naturellement de jugements de valeur opposés. Il prend une connotation positive chez les auteurs favorables à l'abandon du centralisme et au retour à une vision positive des connaissances et de l'autorité (Cf. C-G. Boëthius, *Normer och dialog*, dans Arbetsgruppen kring normbildning..., *Norm och normlöshet*, op. cit., p. 149 sqq. et l'article rédactionnel de *Svenska Dagbladet*, « Har pendeln svängt? » [Un renversement de la vapeur?], 8/8/1974). D'autres commentateurs, en revanche, mettent en rapport ce tournant avec l'abandon du projet égalitaire de la première vague réformatrice, au profit d'une vision mercantile et psychologisante, annonçant le tournant néolibéral des années 80 et 90.

de la dispersion de ses repères et mythes fondateurs au nom du pluralisme et de l'inclusion sociale. Le tournant politique de 1976 (avec le retour au pouvoir des partis dits « bourgeois », après quarante-quatre ans) couronnerait cette évolution dans le sens de la modération et de la rupture avec l'orientation idéologique du mouvement précédent. Rétrospectivement, il faudrait constater que la parabole du projet d'une école de la citoyenneté centrée autour de l'individu s'achève au milieu des années 70¹⁵.

Le contexte dans lequel l'agenda de la réforme de l'école évolue, conforte une telle représentation. Il est facile de constater, par exemple, que dans les documents directifs établis au cours des années 60, les expressions qui renvoient à la forme magistrale d'exercice de l'autorité se raréfient jusqu'à disparaître¹⁶. En revanche, dans la période 1968-1970, la réflexion autour de l'explicitation des normes par l'institution connaît, comme déjà indiqué, un regain d'attention. Ce dernier recoupe le phénomène de la *moralisation* de l'objet du discours de l'école, que j'ai relevé dans les manuels d'histoire, sous la forme de l'apparition de modules thématiques figés, voire romanesques. Une crise de l'image publique de l'école de base prête un décor à cette évolution : la réhabilitation de la dimension collective de l'activité scolaire intervient comme une réponse à une situation d'anomie, signifiée par la crise du modèle d'accueil de l'école universelle et la dénonciation de la multiplication d'épisodes de violence et de vandalisme dans les établissements. La thèse de la *redécouverte* par l'école d'un principe d'ordre, considéré auparavant comme un tabou, trouve en d'autres termes sa justification dans les contradictions de la consécration de l'autonomie de l'élève en tant qu'emblème de la mission de l'école. Dès lors que sa posture antidogmatique, loin d'entretenir sa légitimité par rapport à une tradition discréditée, se retourne en une source de fragilité, elle renonce à se proposer en tant qu'instrument de libération, pour redécouvrir les liens qui la rattachent à une vocation collective¹⁷. Le phénomène présente également une

¹⁵ Un tournant générationnel au niveau des protagonistes de l'initiative réformatrice conforte en partie une telle représentation. Des personnalités liées au débat des années 1940-1960 sur la démocratisation de l'enseignement, comme Stellan Arvidsson (*cf. supra*, p. 112 et p. 473 sqq.), ou un responsable politique comme Gunnar Myrdal, ne sont plus impliqués, par exemple, dans le cycle de réformes qui débute vers 1970, mais l'abordent à distance, sur un ton critique.

¹⁶ Y compris la notion d'éducation morale (*fostran*) qui, dans les années 40, avait inspiré le renouveau des méthodes de travail et des finalités de l'école, et que par la suite on avait remplacé par des concepts naturalistes, tels que le « développement » (*utveckling*) de l'enfant. C'est ce que constate G. Svingby (*Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1978, p. 181). Le phénomène semble toucher son apogée en correspondance avec le *Lgr 69*.

¹⁷ Les multiples références au style de vie « suédois », du prénom « nous », à « nos » valeurs, disséminées dans les sujets de discussion ou présentées en tant qu'entités statistiques dans le développement des sujets d'orientation sociale ou de la religion, qualifient les nouvelles références positives.

proximité historique avec deux facteurs spécifiques de fragmentation du consensus, extérieurs au contexte scolaire, qui influencent l'agenda des initiateurs des réformes : à savoir, le mouvement de contre-culture de 1968 – posant pour la première fois un défi à la légitimité populaire du SAP¹⁸ – et la réouverture des frontières à l'immigration économique des pays extra-européens, en 1969¹⁹. Le défi de l'accueil des enfants des migrants dans le système scolaire national soulève la question de leur participation au modèle individualiste de construction de l'identité, en dilatant la gamme des choix possibles en terme de valeurs et de modèles de comportement, par exemple dans le domaine des relations entre les sexes et dans la famille. Face à ces défis, étrangers aux préoccupations à l'origine de la *grundskola*, la revendication d'une capacité de synthèse ne se pose plus seulement comme un argument protégeant l'autorité de l'école : elle devient un élément constitutif et sensible de sa mission.

La notion d'une évolution linéaire, de l'individualisme vers la redécouverte d'une discipline sociale, a offert une clé de lecture du principal chantier de la période : l'enquête SIA et le paquet de réformes qui en reprend l'appellation. Lancé à la suite d'une initiative parlementaire de la fin des années 60, ce projet est l'exemple le plus ambitieux du transfert des rhétoriques et des catégories de l'expertise psycho-pédagogique au niveau des règles de fonctionnement du système éducatif. La réforme se concentre sur le renouveau des formes de travail et de la répartition des responsabilités, à tous les échelons du système, en y préfigurant la solution à la prolifération des cas de décrochage et de lassitude scolaire, mais aussi à la dégradation des compétences intellectuelles de base. Présentée comme une nouveauté mondiale, la théorie de la relation éducative qu'elle consacre (résumée dans la formule « la pédagogie du dialogue »²⁰) se propose comme la sortie de l'impasse de l'école antiautoritaire²¹. La nouvelle doctrine semble incarner une version moderne et viable de la transmission des normes à l'école, soulignant la responsabilité du monde des adultes face aux nouvelles générations, sur la base de priorités non négociables. Cette identité rassurante, qui puise dans la rhétorique des théories de l'entreprise et du management rationnel, n'est pas sans lien avec le succès qui la caractérise, au milieu d'une phase politique agitée, caractérisée par

¹⁸ La polémique sur l'*endocritinement*, à la fin des années 60, est en soi un reflet de ce climat culturel.

¹⁹ Ce tournant découle d'une évolution des attitudes des confédérations syndicales (et donc de l'autorité préposée au marché de l'emploi – cf. *Arbetsmarknadsstyrelsen, infra, annexe 1 a*), glossaire) par rapport à la présence de main-d'œuvre étrangère dans le pays.

²⁰ *Dialogpedagogik. Cf. infra, p. 562 sqq.*

²¹ Cf. S. Munknäs, *Tidningspressen och skolreformerna, op. cit.*, p. 126 sqq., et C-G. Boëthius, *op. cit.*, pp. 141-144.

l'alternance (en 1976) entre le SAP et le bloc des partis « bourgeois ». Je viens de toucher à un aspect notable du tournant « directiviste », qui le singularise par rapport aux conflits similaires qui ont opposé, dans le monde occidental, les tenants d'un ancrage social ou traditionnel, holiste ou individualiste, des missions de l'école. La révision critique de la doctrine antiautoritaire est en effet entretenue par la même constellation de pédagogues universitaires, représentants des administrations et responsables politiques, qui avait été à l'origine des étapes novatrices précédentes. Le déplacement de l'axe des réformes, du contenu vers la gestion psychosociale des processus, engendre un résultat analogue à la consécration de l'*objectivité* dans la sphère de l'enseignement religieux, ou de l'enseignement tout court : une solution d'ordre technique, promouvant les vertus intégratrices du système, parvient à satisfaire les attentes des deux blocs politiques en opposition, en sauvegardant ainsi le caractère *national* du projet²².

La remise en valeur de la dimension socialisatrice (ainsi que *politique*) de l'enseignement, marquerait en tout cas, d'après cette narration partagée, sinon une rupture avec les motifs inspirateurs des réformes des années 1940-1960, le déclenchement d'une dynamique alternative : la réaffirmation du langage du *devoir*, mais aussi du prestige de l'institution et des savoirs qu'elle cultive²³. Or, la limite de cette explication *a posteriori* réside dans la difficulté que nous percevons à l'accorder avec le profil idéologique et les non-dits des transformations qu'elle recouvre. Détailler ces points de tension peut contribuer à préciser certains acquis de ce parcours, et à structurer la dernière partie de la démonstration. 1) L'enjeu des réformes, dans la phase que l'on identifie comme une crise du paradigme individualiste, ne trace aucune césure du point de vue des grands axes oppositionnels du programme dégagé dans notre chapitre 1 : affirmation de l'utilité sociale contre l'ordre mythique, de l'explicite contre l'implicite, de la pratique contre la théorie. Loin de le désavouer, l'exigence de formaliser des normes, en les rattachant à des procédures de validation rationnelles, s'inscrit dans ce processus, en poursuivant la discrimination de l'ordre symbolique et allusif²⁴. 2) La phase

²² Cf. section III.4. Les deux initiatives citées, comme nous allons le constater, se recoupent et ne manquent pas d'éveiller des résistances aux marges de la scène intellectuelle et académique. Par ailleurs, l'apparition de ces nouvelles priorités ne dessine pas un clivage au sein des intervenants des politiques éducatives – notamment en ce qui concerne le sujet sensible de l'implication de l'école dans la formation des valeurs (la devise *l'école doit éduquer*) et de la critique collatérale d'une école jugée trop littéraire et aride.

²³ Un processus qui, par la constance des arguments qu'il mobilise, se prolonge jusqu'à l'épopée d'une *école* et d'une *société du savoir* (*kunskapsskola*, *kunskapssamhället*) des années 80 et 90 (cf. *infra*, section VI.4 et conclusions), et au passage – avec la suppression de *Skolöverstyrelsen* – à un modèle d'organisation des établissements et d'accès aux formations fondé sur des valeurs hiérarchiques telles que la concurrence, l'excellence, la récompense des efforts.

²⁴ L'exemple des manuels, et plus spécifiquement l'action du LN sont exemplaires dans ce sens.

critique ou *réflexive* de la réforme, marquée par la SIA, s'organise autour du même antagonisme qui avait inspiré la genèse de la *grundskola* et la refonte des autres échelons du système, à savoir : le conflit entre une gouvernance rationnelle, fondée sur le diagnostic impartial des qualités psychocomportementales les plus adaptées à l'époque, et l'attachement des pratiques éducatives à une logique retardataire, antiéconomique, peu sensible à la demande sociale. En ce qu'elle met résolument en avant des figures et des compétences professionnelles *externes* à l'école, la SIA prolonge ce processus, plutôt qu'elle ne le contraste²⁵. Rappelons aussi que les devises de la SIA (notamment la « pédagogie du dialogue ») ne dérivent que de la transposition au contexte scolaire des procédures antiautoritaires élaborées pour les crèches. La critique du *laissez-faire* éducatif se présente ainsi comme un étrange produit de son application scrupuleuse. En résumé, la progression logique des réformes nous entraîne de la recherche intellectuelle de nouvelles finalités éducatives (années 40 et 50), à l'invention de nouvelles matières et savoir-faire professionnels (création de la *grundskola* et de la *gymnasieskola*), à la thèse que les manuels doivent se soumettre à une vérification externe, à la notion, que l'école, en tant que telle, est vouée à sortir de ses murs et à renoncer à sa culture professionnelle. C'est dans ce contexte de reproduction en continu de nouveaux domaines de *normalisation*, que l'objection principale peut être formulée, à savoir : 3) dans quelle mesure l'exigence directiviste et *totalisante*, et son corollaire – la critique de la subjectivité – se trouvent-elles en décalage par rapport au mouvement culturel plus fondamental, auquel mon analyse semble renvoyer ? La recherche de valeurs fédératrices et certifiées, et d'une méthode efficace pour les opérationnaliser, scande toute la progression précédente : elle sous-tend l'idée d'une école universelle et *universalisante*, en ligne avec les valeurs actuelles, protégeant le sujet de toute propagande, réprimant ou désamorçant les *fausses* valeurs, que la modernité industrielle a rendu caduques ou pernicieuses.

L'analyse des racines intellectuelles de la réforme (des ingénieurs sociaux à la réflexion des années de la neutralité autour de la fondation psychologique du consensus), et la lecture de la structure et de l'ethos des manuels, nous ont montré que la valorisation de la *fostra*, en alternative à un exercice intellectuel stérile, parcourt l'histoire de la modernisation de l'école comme un fil rouge. Elle montre, par ailleurs, que la quête de la *désaffiliation* – la libération du poids de l'histoire, mais aussi de l'opinion courante et *a fortiori* de la norme établie – est une partie intégrante de ce mouvement; surtout, qu'elle n'est pas jamais *pensée* comme antithétique à la construction morale d'une communauté. La progression des sujets vivants, en

²⁵ La dilatation du volet normatif des matières est à son tour alimentée par la référence à des valeurs *immanentes*, étrangères aux cultures scolaires, révélatrices de leur décalage par rapport au monde réel.

prise avec les valeurs sociales, ne fait que perpétuer ce double engagement, car la vocation des disciplines *pratiques*, introduites en 1969, est de servir à la fois la libération des sujets²⁶ et la création, entre eux, de liens plus authentiques et plus pervasifs.

C'est face à la persistance de deux impératifs contradictoires – la libération absolue, et la reconnaissance dans une valeur, l'exaltation des vertus de l'éducation, et la déconstruction des hiérarchies qui l'entretiennent – non à la discrimination de l'un par rapport à l'autre, que la popularité du thème de la norme doit être interrogée. Plutôt qu'au basculement d'un axe imaginaire, nous assistons à une sollicitation croissante de ses deux pôles, expression peut-être de la difficulté de défendre socialement leur complémentarité. Le seul élément indiscutable est la radicalisation de l'enjeu – de la légitimité d'un héritage à celle de toute forme de transmission culturelle – et sa solidarité avec la focalisation des débats sur la réforme de l'école maternelle : épisode qui marque en 1975 le point culminant de l'ambition antidirective, sa greffe avec l'autoportrait national, et le théâtre de sa crise.

La diffusion à *tous* les domaines d'enseignement d'une sollicitation à la prise de conscience de ses convictions les plus profondes et de leur rapport avec la mentalité et les mœurs, s'inscrit dans une répudiation fondamentale du lien qui ancre l'école à des modalités canoniques de représentation de la réalité. À partir de la fin des années 70, la question de l'*actualisation* des contenus disciplinaires n'est plus au centre de l'intérêt des réviseurs, car c'est le rôle des savoirs en tant que sources légitimes de sens qui est remis en question. La relation entre l'individu et la demande sociale ne semble plus admettre de médiateurs, comme le montre l'effacement de leurs appellations traditionnelles, dans la genèse du *Lgr 80* et encore plus généralement, la raréfaction des prescriptions et leur rattachement à des pétitions de principe globales. La sémantique qui sous-tend les transformations engagées au cours des années 70 – la demande d'« ouvrir », d'« étendre » ou bien de ramener à une vision « intégrale » le rôle de l'institution éducative – relève d'un tel processus, dans lequel le contenu des programmes des disciplines, ou l'agencement des filières, revêtent une importance secondaire par rapport à la redéfinition des engagements fondamentaux de l'institution.

²⁶ Tel est le cas de matières comme la *hemkunskap* et la *barnkunskap*, destinées à guider les adolescents vers des rôles sociaux antitraditionnels et plus autonomes, alors qu'elles sont l'expression la plus authentique, en même temps, de l'ethos de l'État-providence (*cf. supra*, p. 234 sqq.) Les nouveaux sujets pratiques, comme on l'a constaté, se légitiment précisément par les bienfaits qu'ils sont censés produire du point de vue de la socialisation. Même l'introduction d'heures consacrées à la discussion de sujets d'actualité, ou la révision de l'enseignement de l'éthique sexuelle, se proposent tout à la fois comme un service rendu à la libération morale de l'individu et à sa familiarisation avec les valeurs et les préoccupations de la majorité

La logique qui commande l'extension du champ de l'action réformatrice, au seuil des années 70, mérite d'être appréhendée à partir de sa généalogie *politique*. C'est dans le contexte d'une réaction à des phénomènes précis d'affaiblissement du consensus et d'effritement du lien social dans le monde de l'éducation, que la nécessité d'améliorer le contact et l'harmonie entre le message de l'école et le corps social est acceptée comme un impératif. Une chance s'offre pour nous d'inscrire dans un contexte plus vaste la tension vers une méthode de production rationnelle de certains modèles éthiques, qui avait vu le jour dans le cadre de la réforme de l'éducation sexuelle.

1.3 Premières impasses du modèle universaliste (1968 - 1970)

L'examen parlementaire des nouveaux *läroplaner* pour l'École de base et la *gymnasieskola*, à la fin des années 1960, coïncide avec un bilan critique de la création d'un tronc unique, rassemblant toute la population scolaire de 7 à 15 ans²⁷. Le brassage entraîné par cette réforme est présenté, de manière plus ou moins voilée, comme un facteur de la baisse d'attention des élèves et une dégradation des conditions de travail dans les classes²⁸. Une ombre de doute, relayée par la presse nationale, descend alors sur les présupposés sur lesquels la légitimité de l'action réformatrice était installée : à savoir, la notion de son *efficacité* technique, de ses effets *sociaux*, de son ancrage *démocratique*. Des réflexions sur ces différents aspects jaillissent simultanément, au sein même des forces politiques au pouvoir, en favorisant, comme nous allons le constater, le recentrage du domaine d'intervention des réformes. La démocratisation des accès à l'enseignement secondaire et le nivellement des différences de statut entre différents types de formation, avaient été les piliers des interventions novatrices à partir de la moitié des années 50. Celles-ci avaient été centrées autour du contenu des programmes, de l'aménagement des filières et des conditions du passage entre les différents échelons de la scolarité. Dans le bilan de ces réalisations, la promesse d'insuffler un principe d'*égalité* dans le recrutement aux différentes formes d'établissement par la simple intervention sur le cadre structurel, était contredite par la persistance en termes absolus d'une forte distorsion sociale des accès aux filières de l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi qu'au niveau du rendement et des choix professionnels ultérieurs²⁹. Loin de déboucher sur un

²⁷ Une entreprise qui s'étale, *grosso modo*, sur l'ensemble de la décennie 1960-1970.

²⁸ Cf. chapitre II, par. 1.5.1. Un impératif pointé avec insistance au cours du débat est la nécessité de réinstaurer l'*arbetsro* – un terme qui désigne « des conditions de travail sereines » (*ro* = « calme, tranquillité ») dans le quotidien de l'école.

²⁹ Le rapport sur l'« égalité » présenté au congrès de 1969 du SAP par un groupe d'étude dirigé par Alva Myrdal, s'étend sur les responsabilités du système d'éducation dans la reproduction des inégalités sociales (cf. supra, chapitre II, note 206).

éclatement des barrières sociales, le rassemblement pur et simple des élèves dans une seule enceinte scolaire semblait avoir engendré de nouvelles difficultés du point de vue du fonctionnement harmonieux de la communauté éducative.

La discussion sur ces thèmes atteint l'arène politique entre 1969 et 1970. Pendant la session parlementaire de 1970, un nombre inédit de motions souleva le problème de l'anomie qui semblait avoir frappé le système d'éducation. La démoralisation du corps enseignant face à des conditions de travail difficiles trouve un écho lors d'un débat aux accents pathétiques :

Il est peu surprenant d'apprendre que beaucoup d'enseignants, après un cours, s'enferment dans les toilettes et éclatent en larmes, tremblant à l'idée du cours qui va suivre. Ce n'est pas plus étonnant que beaucoup d'enseignants soient obligés de prendre des congés, tellement leurs nerfs sont à bout. Je crois aussi qu'une des causes de cette situation est que les enseignants se sentent mis à l'écart [...]³⁰

Les problèmes disciplinaires, dans le contexte de mixité sociale créé par la *grundskola*, étaient au centre de cette discussion, qui prend vite l'allure d'une urgence nationale³¹. Transcrit dans les catégories autour desquelles la réflexion sur l'éducation s'était organisée, ce débat ne fait qu'aggraver l'antagonisme entre une logique d'efficacité systémique et les exigences singulières de la transmission culturelle. C'est durant cette période en effet que, dans la représentation savante et dans le sens commun, s'alimente la thèse que l'« inadaptation » de l'école tiendrait davantage aux formes, aux langages et aux rituels implicites qui la dominent, qu'à des conditions externes ou aux contraintes structurelles pesant sur son activité³².

La nature des problèmes dénoncés imprime un nouvel élan, au lendemain de l'introduction du *Lgr 69*, à la demande de « désintellectualiser » les pratiques pédagogiques, le but étant de les rendre à la fois moins redevables d'un inconscient social autoritaire, plus stimulantes pour les élèves en difficulté et plus adaptées aux objectifs de progrès social, qui ont trouvé un accueil généreux dans la dernière rédaction des programmes³³. Le constat prédominant du

³⁰ *Det är inte underligt att man får höra att många lärare efter en lektion låser in sig på toaletten och gråter i bävan inför nästa lektion. Det är heller inte underligt att många lärare måste begära ledighet från skolan på grund av att deras nerver praktiskt taget är slut. Jag tror också att en bidragande orsak härtill är att lärarna känner sig utlämnade [...]*
RH, 1970, första kammarens protokoll, 17, p. 55.

³¹ Le gouvernement fut saisi, en 1970, de la proposition de dispenser des deux dernières années de la scolarité obligatoire les élèves qui dérangent le déroulement normal de l'activité scolaire; la motion évoquait entre autres les risques que la permanence à l'école de ces éléments impliquait pour « la société ». *RH, 1970, motioner i andra kammaren, 733. Cf. aussi les motions I:589 et II:704.*

³² Des problèmes plus terre à terre, tels que les conditions d'équipement des établissements, la destination des ressources, la mobilité imposée au personnel ou encore une rémunération des enseignants qui se situe au bas de l'échelle européenne, occupent une place marginale dans le débat suédois de cette période.

³³ « L'école d'aujourd'hui, avec sa matière première (*sic*) d'élèves bien plus hétérogène que dans l'école d'autrefois, requiert évidemment des formes de travail différentes et plus individualisées » (*Det nya skolan med sitt betydligt mer heterogena elevmaterial kräver självklart andra, mer individualiserade former än den gamla*

côté des partis au gouvernement était que la contribution de l'école au développement démocratique de la société avait été insuffisante. Si la réforme éducative avait représenté une priorité politique dès la fin des années 1940, les propos du ministre de l'Enseignement Olof Palme qui font de l'école un « fer de lance »³⁴ de la démocratisation de la société, marquent un changement de regard : le système d'éducation ne représente plus seulement un objet d'attention sociale et une ressource susceptible d'être démocratisée, mais une condition de la transformation souhaitée.

Ma référence précédente à la mobilisation contre l'« endoctrinement », ainsi qu'à ses conséquences, a dévoilé un critère de l'évolution des priorités réformatrices : intercepter un sujet de mécontentement présent dans le monde social, pour le retourner en objet d'expertise – capturé dans un mot d'ordre (*l'objectivité, l'ancrage dans la réalité...*). Un autre terrain de rencontre entre la révision du programme réformateur et une tension latente, située sur un plan différent, mérite d'être examiné. Depuis l'introduction de la *grundskola*, le partage des responsabilités entre corps enseignant et instances d'évaluation et d'orientation méthodologique avait été un terrain conflictuel. À la suite de l'introduction des *läroplaner* pour le secondaire, 2 000 professeurs de langues s'étaient insurgés contre l'espace privilégié réservé à l'apprentissage par l'oral. Dans une telle circonstance, l'administration scolaire avait été contrainte à un repli stratégique³⁵, mais la concomitance du conflit avec le démarrage d'une réflexion sur un dispositif de monitoring des outils pédagogiques plus efficace est révélatrice³⁶. En remontant dans le temps, on remarque que l'année 1966 avait vu l'éclatement, inédit pour la Suède, d'un mouvement revendicatif autonome, opposant les professeurs diplômés d'université au reste du corps enseignant³⁷. Face au spectre de la désolidarisation d'une partie du corps professionnel vis-à-vis des intentions du processus réformateur, les défenseurs de son orthodoxie semblent poursuivre deux stratégies complémentaires : la reconnaissance de la problématique de la qualité de l'environnement de travail en est un volet; le rappel à l'ordre des composantes du corps enseignant les plus

skolan [...] (Ingvar Carlsson, ministre de l'Enseignement, dans sa réponse à des interrogations parlementaires le 1^{er} janvier 1970. Cité dans G. Richardsson, Spjutspets mot framtiden?, op. cit., p. 64).

³⁴ O. Palme, *Skolan – en spjutspets mot framtiden* [L'école, un fer de lance tourné vers l'avenir] dans H. Hildebrand, *Skola för demokrati*, Stockholm, Sveriges Radio, 1969. Cf. *supra*, chapitre II, p. 231 sqq. « L'école – affirma encore Palme lors du débat parlementaire sur le *Lgr 69* – est et demeure une clé de la suppression de la société de classes » (*Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället. Ibid.*, p. 41).

³⁵ Cf. *supra*, chapitre II, note 209.

³⁶ Cf. *supra*, section III.4.

³⁷ Cf. *supra*, p. 236.

critiques envers les nouvelles méthodes en est un autre. C'est en songeant à l'apparition de ces fractures dans le mouvement vers l'innovation que l'une des inspiratrices historiques de la *grundskola*, Alva Myrdal, formula sa prophétie polémique : pour que la vision des réformateurs de l'école puisse se réaliser, il faudra attendre la disparition physique de tous les anciens enseignants³⁸...

1.4 Psychologie appliquée et anesthésie du conflit

Un trait commun des attentes et des champs de tension que nous venons de relever peut être identifié dans un mouvement centrifuge, propre à saper (au moment où s'achève la disparition des anciens cursus parallèles) la notion d'une école réunissant la tradition édifiante et communautaire de la *folkskola*, l'idéal d'une légitimation *démocratique* du message, et l'approche orientée vers le résultat des sciences comportementales et des nouveaux corps de recherche en pédagogie appliquée. L'aspect peut-être le plus intéressant des initiatives mises en œuvre au tournant des années 70 est qu'elles affectent de répondre à ces deux ordres de revendications divergentes, l'une s'attaquant à l'effort *insuffisant* que l'institution scolaire aurait engagé dans la transformation des valeurs sociales, l'autre dramatisant le malaise d'une population d'élèves issus de milieux disparates dans un établissement à vocation universaliste. La solution qui semble s'imposer fait converger ces instances, au prix d'en transfigurer l'enjeu : un compromis qui passe par la retranscription de ces deux problématiques dans une optique psychologue.

Les mesures qui se dessinent dès l'adoption des programmes de 1969 (*grundskola*) et 1970 (*gymnasieskola*) préfigurent en effet, grâce à la multiplication des cours « à option » et aux mesures de soutien aménagées à côté de l'emploi du temps ordinaire, une différenciation discrète des parcours scolaires, occultée par l'emphase rhétorique mise sur la solidarité et l'intégration *morale* à l'échelle de la classe et de l'établissement. L'attention sociale est ainsi dirigée vers la gestion de la *différence* des élèves et de leur bien-être : thèmes qui seront au centre des initiatives novatrices de la décennie. L'enjeu étant le maintien d'un consensus minimum autour des finalités du système scolaire, le point de convergence se situe dans le

³⁸ Cf. la référence à cette déclaration dans M. Häggström, « Om läget i skolan », *Svensk Tidskrift*, 31/12/1973. Sur le stéréotype négatif – dans les milieux de la formation des enseignants, des médias et des syndicats – du professeur éduqué sous l'ancien système, cf. G. Arfwedson, « När vi talar om lärare », *art. cit.*, p. 19). Dès 1965, le rapport de la *lärarutbildningsutredning* rappelait que « si l'enseignant ne maîtrise pas les idées forces de la réforme, il ne pourra pas réaliser ce qui se passe autour de lui et risque de sombrer dans le négativisme et dans la récrimination » (*Om [läraren] inte är förtrogen med skolreformens grundtankar, kommer han att sakna möjligheterna att förstå vad som sker runt omkring honom, och han riskerar att hemfalla åt negativism och kverulans. Lärarutbildningen*, SOU 1965:29, p. 92).

refus, dont l'ensemble des acteurs impliqués semble s'accommoder, d'admettre une représentation *conflictuelle* des problèmes, et dans l'effort d'en dépersonnaliser la responsabilité en la rabattant sur des facteurs maîtrisables à l'aide d'outils administratifs et d'aménagements organisationnels. Ainsi, le reproche de partialité vis-à-vis du message scolaire sera contré par le renforcement des prérogatives de surveillance d'organismes « neutres » et par l'investigation des *desiderata* des élèves inaugurée par la USSU³⁹. Sur d'autres fronts, les enseignants insatisfaits vont assister à l'afflux généreux de moyens thérapeutiques d'appoint, et les étudiants en révolte se voient octroyer une banalisation de l'évaluation et des seuils de sélection, ainsi que l'introduction d'espaces de représentation. Dans l'espoir de diminuer la frustration liée à l'échec et le sentiment d'abandon, les passerelles entre école et vie professionnelle sont renforcées, notamment, par la création de nouvelles instances de conseil et d'orientation.

Le mouvement vers une plus grande autonomie des établissements, y compris au niveau de l'organisation de la journée scolaire, est le cadre idéologique à l'intérieur duquel les mesures que l'on a mentionnées vont s'inscrire. Cette tendance se dessine entre le début et la fin des années 1970, en parallèle avec l'intégration de l'institution dans l'architecture de la politique communale d'aide à la jeunesse et d'action culturelle. Sa valeur stratégique, devant l'apparent échec de l'approche globale et verticale incarnée par les réformes des deux décennies précédentes, est assez transparente. Une fois que la désaffection des familles ou du corps enseignant vis-à-vis de la nouvelle identité de l'école a été entendue et reconnue, tous ces sujets insatisfaits se verront confier, en réponse à leur mécontentement, la responsabilité directe de « leur » école. S'il ne va pas connaître une application intégrale avant la fin des années 80, le principe de *décentralisation* (au niveau de la *grundskola* et du lycée) prend forme dans la production des commissions d'études de la première moitié des années 70. Le transfert vers les collectivités locales d'une part grandissante de la responsabilité de l'organisation des cours – affectation des ressources, mesures de soutien aux élèves en difficulté, emplois du temps... – va resserrer les liens, et les possibilités de contrôle, entre autorité administrative et technique, d'une part, et les acteurs locaux, de l'autre.

En ce qui concerne les causes du ralliement des différents courants d'opinion aux remèdes proposés par l'administration scolaire, une double configuration se dégage : de la part des représentants des partis de centre-droite et des couches sociales plus aisées, le souci dominant

³⁹ Cf. *supra*, section III.2.

est le rétablissement de conditions de travail ordonnées et régulières⁴⁰. La révolution antiautoritaire que marquent – en quelques années – la disparition de l'examen du baccalauréat (1967), l'élimination de la note de conduite⁴¹ (1970), des devoirs et d'autres mesures disciplinaires ainsi que l'instauration du tutoiement entre professeurs et élèves, sanctionnée par les pouvoirs publics⁴², avait vraisemblablement entravé l'identification dans les nouvelles formes scolaires de certaines catégories d'acteurs, que la devise du retour aux normes vient indemniser, en termes symboliques. Pour le versant politique solidaire des réformes, la demande de révision des codes et des routines scolaires se propose d'obvier au malaise des acteurs par des mesures intégratives. L'appel à préciser les « normes » qui gouvernent le travail est entendu comme un synonyme de l'intensification des mesures d'aide à la population scolaire en situation d'échec, ou porteuse de handicaps psychosociaux⁴³.

La révision de la hiérarchie des priorités de la mission éducative exerce un impact évident sur le plan de l'équilibre du pouvoir entre des institutions plus ou moins aptes à fournir ce type de réponses neutres. Les secteurs qui se verront investis de la mission de « sauver » l'école de ses difficultés seront, du point de vue de l'élaboration des méthodes, les corps de recherche pédagogique rattachée à *Skolöverstyrelsen* et, en ce qui concerne la mise en œuvre des innovations, les administrations communales et les services sociaux. La tendance à l'autonomisation des responsabilités gestionnaires sur le système éducatif par rapport à l'initiative politique se renforce, en contribuant au discrédit de tout objectif éducatif qui se dérobe à une approche en termes d'efficacité instrumentale. L'administration nationale de l'éducation avait connu dès 1958 une réforme qui la hissait au rang d'acteur principal de la réforme scolaire; en lui confiant une mission institutionnelle d'accompagnement et d'évaluation de l'innovation, on jetait les bases de l'introduction capillaire de méthodes pédagogiques anticonventionnelles.

Les premières initiatives de recherche qui voient le jour dans ce contexte suivent une double trajectoire : d'une part, elles pallient l'absence de méthodes didactiques adaptées à des élèves

⁴⁰ Sur le rapport entre l'expression de cette inquiétude par les secteurs « conservateurs » du corps enseignant et la constitution de l'enquête SIA, cf. D. Kallós, *School and curriculum reforms in Sweden*, op. cit., p. 4 sqq.

⁴¹ *Betyg i ordning och uppförande*.

⁴² C'est à cette époque que se déroula la campagne pour la généralisation du tutoiement dans les administrations publiques (campagne rebaptisée ironiquement la *du-reformen*, « la réforme du "tu" »), qui amena à la disparition du recours aux titres accompagnés par le verbe conjugué à la troisième personne. Cf. C. Paulston, *Pronouns of address in Sweden*, op. cit.. Pour un regard anthropologique sur ce tournant, cf. Löfgren, *Hej, det är från försäkringskassan!* op. cit.

⁴³ L'implication dans le fonctionnement des établissements sera souvent présenté comme un palliatif à leur sentiment d'exclusion.

peu familiarisés avec les études, par une médicalisation de la relation institution/élève⁴⁴. D'autre part, elles élaborent des stratégies pour recréer un climat d'harmonie au sein des établissements⁴⁵. Remise à la surveillance d'une science appliquée – la psychopédagogie – dont la légitimité sociale dépend à son tour de la notion des « difficultés de l'école », l'institution plonge, entre 1970 et 1980, dans un état d'expérimentation permanente. L'impulsion donnée, dans la décennie précédente, à la création des écoles de formation des maîtres (*lärarhögskolor*) ainsi que l'intensification de l'aide publique à l'expérimentation pédagogique⁴⁶ alimentent ce processus. La production des instituts universitaires s'avère, à partir des années 70, le moteur de l'inclusion de principes et méthodes psychodynamiques dans la maîtrise du processus éducatif.

L'avènement, sur les ruines de l'école-sanctuaire, d'une école-laboratoire, n'est finalement pas sans conséquences sur la teneur de ces messages : des tendances que mon analyse précédente avait prises en compte à travers l'évolution (et la critique) d'un outil, le texte scolaire, peuvent désormais être comprises à partir des tensions plus fondamentales qui les inspirent. Le contrôle direct des appareils techno-pédagogiques sur les pratiques d'enseignement, et la critique sous-jacente à la mémoire professionnelle du corps enseignant, deviennent des instruments de normalisation idéologique prééminents par rapport à la révision des programmes et des recommandations officielles. Les actions thématiques de sensibilisation, dans lesquelles l'approche thérapeutique se mêle à l'affirmation d'une éthique inclusive⁴⁷, se multiplient. Leur addition aux contenus d'enseignement se réclame à présent d'une exigence *performative* : mettre en accord le langage de l'école et la sensibilité des nouvelles générations permettrait d'atténuer la méfiance qui les sépare du monde des adultes,

⁴⁴ Dans ce secteur, on assistera au foisonnement des projets de recherche et d'expérimentations cautionnées par l'administration scolaire, faisant appel aux sciences cognitives : de tels projets se focalisent en premier lieu sur l'apprentissage du suédois et sur la maîtrise de la *motivation* des élèves. La généralisation de tests « diagnostiques » (*diagnostiska prov*) s'inscrit dans cette tendance.

⁴⁵ Des savoirs et des techniques disparates sont convoqués à cette fin, dans le sillage du *human relations management*. Au sein de *Skolöverstyrelsen*, entre 1969 et 1971, un comité *ad hoc* consacré à la « coopération dans l'école » (*Kommitté för samverkan i skolan*) avait commencé à travailler dans cette direction, dans le but de récupérer au profit de la « collaboration » les espaces d'autonomie offerts par l'introduction de représentants des élèves dans les organismes scolaires.

⁴⁶ D'après l'historien Sixten Marklund, l'activité d'expérimentation et de recherche, encadrée jusqu'en 1962 par les *sou*, se développe plus tard au sein de projets financés dans le cadre du budget de *Skolöverstyrelsen*. Les branches de recherches des nouvelles *lärarhögskolor* en sont les principaux acteurs. Les projets entamés au sein de *sö* qui bénéficient d'un financement de la part de l'État seront au nombre de soixante, pour la seule année 1973-1974 (S. Marklund, *Vår skola*, Stockholm, Bonniers, 1974, p. 152)

⁴⁷ Réaction aux questions existentielles des adolescents, prévention du « choc culturel », dépassement des stéréotypes sexuels, éducation à la prévention des conflits...

ou de remédier à l'abandon scolaire ou aux retards d'apprentissage⁴⁸. Comme nous allons le constater, les techniques et les canaux qui profitent à la mobilisation sociale des pratiques scolaires sont les mêmes qui servent le développement des compétences logiques ou verbales : analyse de la population cible, formation en continu des acteurs professionnels, analyse du *feed back*...

2. VERS UNE TECHNOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT PSYCHOSOCIAL : LA BARNSTUGEUTREDNING ET LA « PÉDAGOGIE DU DIALOGUE »

2.1 La fondation idéologique de la *förskola*

Conformément au cheminement antérieur de la réforme, la révision du paradigme idéologique du système est balisée par quelques grandes *utredningar* multithématiques, lancées autour de 1970. Dans le sillage de ces projets cadres, des initiatives plus ciblées contribuent à propager leurs idées forces. Deux enquêtes concourent, tout particulièrement, à la légitimation du diagnostic des défis que l'école doit relever : la *barnstugeutredning*⁴⁹ et la SIA⁵⁰. Cette dernière initiative se confronte avec l'organisation interne et les conditions de travail de la *grundskola*, alors que la *barnstugeutredning* trace la physionomie d'un tronc indépendant et peu qualifié du système éducatif : l'école maternelle sous régie publique. En dépit de leur caractère ciblé, ces missions s'avèrent être le champ d'expérimentation d'une nouvelle doctrine du rapport entre institutions éducatives, univers enfantin et valeurs nationales.

Lancée en 1968 sous la direction d'un jeune député social-démocrate, Ingvar Carlsson⁵¹, la *barnstugeutredning* s'inscrit dans la stratégie politique définie quelques années auparavant⁵², visant à assurer les conditions d'un accès massif des femmes au marché du travail. La transformation de l'assurance maternité en *assurance parentale*⁵³ et l'introduction, l'année suivante, de l'obligation pour les communes d'accueillir tout enfant en garderie (*daghem*)

⁴⁸ Ces arguments sont développés notamment dans le rapport final de l'enquête SIA (sections intitulées « Le contenu de l'enseignement et les difficultés des élèves » – *Undervisningens innehåll och elevernas svårigheter*, SOU 1974:53, *op. cit.*, pp. 218-220 et « Contexte didactique et motivation des élèves », *Studieförhållanden och elevmotivation*, *ibid.*, pp. 289-340).

⁴⁹ « Enquête sur les jardins d'enfants », 1968-1975.

⁵⁰ « Enquête sur le travail interne à l'école », *cf. supra*, note 7.

⁵¹ Né en 1934, ancien secrétaire de la jeunesse social-démocrate, Carlsson entamait alors sa carrière dans les hautes fonctions de l'État. En 1969 il est nommé ministre de l'Éducation, fonction qu'il occupe jusqu'en 1973. Ministre dans d'autres gouvernements d'Olof Palme, il en héritera en 1986 les fonctions de leader du parti et de Premier ministre.

⁵² *Cf. infra*, section v.1.2 sqq.

⁵³ *Föräldraförsäkring*, 1974.

dans l'année qui précède sa scolarisation, inscrivent dans l'ordre légal cette option de société. La création d'une structure unique, intégrant garderies et écoles maternelles et la sanction politique de son programme, tenaient à un souci de légitimité : justifier la prise en charge par l'État-providence d'une mission traditionnellement confiée à la famille. Cet arrière-plan aide à comprendre l'intensité de la promotion dont la réforme de la filière préscolaire fait l'objet, ainsi que le fait que ses pratiques soient autant valorisées sur la scène publique.

Compte tenu de sa pertinence idéologique, le nouveau programme national, dont la *barnstugeutredning* définit la voie, aurait difficilement pu se borner à une énumération d'instructions pratiques. La vocation de l'institution, telle qu'elle ressort de ses documents fondateurs, ne consiste plus à « surveiller » les enfants, ou à leur dispenser des soins matériels durant la journée de travail de leurs parents. Il n'est pas non plus question, pour ses acteurs, d'éduquer les enfants selon un code conventionnel ou arbitraire : à la différence des autres institutions éducatives, la *förskola*⁵⁴, ou « pré-école », se caractérise comme un *service*, légitimé par une théorie savante, engageant son expertise au service de l'enfant et de son entourage. Dans l'effort d'exalter sa *nécessité* pour l'enfant, la doctrine de la *daghem* se charge rapidement d'un message. Elle apparaît comme un outil de stigmatisation visant toute attitude ou valeur non légitime, dans le domaine des soins de l'enfance. Des méthodes de travail jusqu'à l'aménagement de l'espace physique, la structure arrêtée en 1975⁵⁵ définit un laboratoire social, où les acteurs interagissent hors de toute relation de pouvoir ou contrainte socioculturelle. La valeur paradigmatique qui lui est attachée explique pourquoi la réforme de la *daghem* annonce une transformation plus générale de l'ethos éducatif légitime, selon les lignes directrices que je vais préciser.

Le rapport de la *barnstugeutredning*, publié en 1972, rattache le programme pédagogique de la *förskola* à un raisonnement autour des finalités de la prise en charge publique des jeunes enfants dans une société moderne⁵⁶. Ce récit fondateur renvoie le lecteur à des références théoriques ou à des œuvres de vulgarisation sur les thèmes du développement

⁵⁴ Terme lancé par la *barnstugeutredning* et cautionné par la proposition de loi qui en a soumis l'organisation à des normes nationales. Par la suite, je vais parfois utiliser le terme « crèche » pour qualifier l'ensemble des fonctions de cette nouvelle institution : il faudra alors garder à l'esprit que sa cible comprend les classes d'âge entre 0 et 6 ans.

⁵⁵ Date d'entrée en vigueur du premier « programme de travail » (*arbetsplan*) pour les écoles maternelles.

⁵⁶ *Förskolan, del 1, del 2*. Sou 1972:26 et sou 1972:27, notamment la section intitulée « Choix des références de la pédagogie de la *förskola* » (*Val av underlag för förskolans pedagogik*). Sou 1972:26, *op. cit.*, pp. 37-46. Sur l'histoire et la réception institutionnelle des « nouvelles pédagogies » préscolaires dans les années 70, cf. D. Kallós, *Den nya pedagogiken*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1978, pp. 14-27 et R. Svensson, *Offentlig socialisation: det nya fritidshemmet i teori och praktik*, Lund, Liber, 1981, pp. 44-47.

neurophysiologique et cognitif de l'enfant, ainsi que des conséquences de son interaction avec l'environnement. Des personnalités telles que Jean Piaget, Erik Erikson, Ivan Illich et Neil Postman figurent ainsi comme les inspirateurs du renouveau de la pédagogie préscolaire. Malgré son éclectisme⁵⁷, cette revendication rétrospective atteint son but : présenter la formalisation des méthodes comme une *conséquence* du progrès des connaissances sur les besoins des enfants. Les sciences auxiliaires de la pédagogie (psychanalyse, psychologie, sociologie...) s'imposent comme une source exclusive de légitimité, au détriment de l'argumentation philosophique ou des acquis empiriques de la puériculture. Ancrées à la notion d'une trajectoire prédéterminée du développement de fonctions et de dispositions individuelles (notamment au niveau socio-affectif), les pratiques recommandées aux crèches n'ont d'autre ambition que d'en épouser le rythme. Ainsi *naturalisée*, la pédagogie préscolaire se qualifie comme *la* doctrine du respect de l'intérêt de l'enfant, le gage de son accès à des figures d'adulte bienveillantes et dignes de confiance⁵⁸.

En se tournant vers le monde des adultes, le programme fait de la libération de l'enfant un enjeu à part entière de leur mission. « Pédagogie du dialogue »⁵⁹ est la définition qui véhicule à la fois la singularité de la pédagogie préscolaire, et la caractérisation morale et humaniste de l'institution. Au début de la réflexion, cette expression ne désigne qu'une *technique* pédagogique, inspirée des expériences menées par Paulo Freire⁶⁰ dans l'alphabétisation du sous-prolétariat au Brésil. Sensible aux résistances que la condition de dominé exerce sur l'effort éducatif, Freire invitait l'éducateur à se poser en interlocuteur de l'élève, en encourageant sa prise de parole afin de le guider vers la conscience de sa condition dans le monde. Dans sa réélaboration par la *barnstugeutredning*, le « dialogue » apparaît plutôt comme une option philosophique, qui vise à subvertir les termes du processus éducatif, en annulant toute césure symbolique entre éducateur et éduqué. Il incarnerait, à ce titre, la « troisième voie » par rapport aux deux paradigmes de la relation éducative définis à la même occasion : la « pédagogie de la transmission » et une éducation spontanéiste ou « libre » (*fri fostran*). Si ces deux définitions renvoient, respectivement, à une posture autoritaire ou désengagée, le « dialogue » suppose que l'élève soit intégré dans une action éducative ciblée,

⁵⁷ Dans son étude, Daniel Kallós insiste sur l'absence d'un critère scientifique dans le choix des sources indiquées par la *barnstugeutredning* (*Den nya pedagogiken, op. cit.*, pp. 32-33).

⁵⁸ Un mode de légitimation qui ne laisse évidemment guère de place à des finalités concurrentes. Cf. B. Ehn, *Ska vi leka...*, *op. cit.*, pp. 13, 23 et 26.

⁵⁹ *Dialogpedagogik*. Cette expression – d'origine incertaine, et sans équivalent hors du contexte de la pédagogie suédoise – fait sa première apparition dans le rapport de la *barnstugeutredning* (SOU 1972:26, *op. cit.*)

⁶⁰ 1921-1997. Cf. P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, F. Maspero, 1974.

en tant que coprotagoniste. La stimulation active à laquelle l'adulte l'expose a comme seule finalité celle de l'aider à s'affirmer en tant qu'individu⁶¹.

C'est à l'intérieur de ce récit que la revendication de finalités éducatives indiscutables, qui catalyse durant la même époque la réflexion sur le message scolaire, retrouve une légitimité morale. En même temps, la doctrine du « dialogue » (présentée comme une nouveauté et comme une spécificité nationale) s'inscrit parfaitement dans la critique de la posture magistrale, inhérente au *mainstream* de la réforme scolaire. L'enjeu de cette critique se déplace néanmoins du contenu du message vers les modalités de sa communication : c'est l'action même de « transmettre » qui – lorsqu'elle se développe hors d'une mobilisation éthique collective, consciente – est assimilée à l'objectification, voire à la domination des élèves par leurs maîtres⁶². Le fait qu'un tel programme de libération dirigée ait été codifié dans une branche du système scolaire où les chances pour l'enfant d'articuler ses instances de manière autonome semblent minimes, nous donne la mesure de son ambition. Sur le plan symbolique, le modèle du « dialogue » préfigure l'issue d'une aporie de la philosophie de la réforme éducative. Il proclame à la fois le devoir d'enseigner et le refus de présumer un savoir préalable à l'échange – donc, de reconnaître une limite à l'autodétermination de l'apprenant. En même temps, son insistance sur le rejet d'une éducation « libre » lui permet de se positionner à l'intérieur de la réhabilitation d'un directivisme tempéré, évoqué au début du chapitre.

Les conclusions de la *barnstugeutredning* sont un exemple excellent du mode de fonctionnement circulaire des rhétoriques du *devoir*, que la réflexion sur les missions de l'école d'après 1968 fait émerger. La responsabilité de tous les acteurs envers le développement de l'enfant est exaltée et ne laisse aucune place à l'improvisation, mais elle n'admet d'autre objectif que la satisfaction de son bien-être. Inversement, la libération de celui-ci est regardée comme un processus entièrement redevable de la *bonne disposition* des adultes. Seul un enseignement entièrement conforme au modèle prescrit, s'avère compatible avec les droits fondamentaux de l'enfant, tels que la communauté nationale les représente. L'injonction du dialogue incite l'adulte à résister à toute posture qui le hisserait sur un plan de

⁶¹ Cf. SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 46.

⁶² *Ibid.*, p. 45.

supériorité morale⁶³. Au nom de la démocratie, l'« interdiction d'interdire » a été inscrite dans l'ABC d'une institution éducative⁶⁴. Dans son application pratique, cependant, le statut du « dialogue » transcende le contexte de l'échange éducatif : il est non seulement la source inspiratrice d'une pédagogie, mais son propre objet, c'est-à-dire, le modèle de comportement accueillant et chaleureux que les enfants doivent pouvoir rencontrer, imiter et reproduire activement⁶⁵. En ce qu'elle se pose, en tant que telle, comme un lieu de non-contradiction, la nouvelle crèche marque un détour dans la progression vers une morale antiautoritaire. Une nouvelle « culture » éducative, centrée sur la réciprocité et sur l'empathie, se dégage ainsi du programme qui consacre la création de la *förskola*. L'identité de l'institution se définit par la conformité à un *esprit*, plutôt qu'à un projet : l'atmosphère chaleureuse qui s'attache à toutes ses activités, et l'adhésion spontanée qu'elle appelle.

La codification de cet *ethos* ne reste évidemment pas sans conséquence du point de vue de mon questionnement initial : les conditions de la reproduction des normes dans l'espace éducatif. En faisant de la prise en compte du point de vue des élèves une condition *sine qua non* de leur éducation, et en désignant dans l'élaboration personnelle de la *rencontre* entre systèmes normatifs différents la voie de l'acquisition d'une personnalité bien adaptée⁶⁶, l'*arbetsplan* de 1975 contribue à la focalisation de l'environnement éducatif autour des prémisses du choix moral, que nous avons identifiée en ouverture du chapitre. La « clarification » des valeurs par la critique et l'autocritique – dont la réforme de l'éducation sexuelle avait offert le modèle – devient par ce passage un élément indispensable de la mission éducative⁶⁷.

⁶³ « Encouragements ou messages verbaux ont peu d'utilité, en soi. Ils ne deviennent efficaces que si l'adulte est lui-même impliqué, avec l'enfant, dans l'exécution des recommandations : prendre quelque chose, se laver les mains... » (*Muntliga uppmaningar eller meddelanden har knappast någon effekt i sig själva. De får verkan först om den vuxne själv deltar tillsammans med barnet när det gäller att följa uppmaningar, t ex att hämta något, att tvätta händerna...* Ibid., p. 167).

⁶⁴ La *barnstugeutredning* arrête par exemple qu'afin de se familiariser avec un environnement « démocratique », les enfants doivent avoir le droit de « faire des bêtises » (*Barn ...behöver « busa » i viss utsträckning. Ibid.*, p. 183), voire même de mettre à l'écart un camarade handicapé, sans que l'adulte n'intervienne pour leur faire la morale (chapitre « Relations dans le groupe multi-âge ». *Relationer i syskongruppen. Ibid.*, pp. 184-185).

⁶⁵ « La *förskola* doit [...] – créer les conditions pour que l'enfant devienne un individu ouvert, ayant des égards pour autrui (*hänsynsfull*), capable de s'identifier aux autres et de collaborer avec eux » (*Förskolan bör [...] – lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra. Vår förskola, arbetsplan för förskolan – I*, Stockholm, Socialstyrelsen, 1975, p. 34).

⁶⁶ « Il est nécessaire que l'enfant sente que différents points de vue sont mis en avant avant que l'on parvienne à une solution viable » (*Barn behöver få uppleva att olika meningar förs fram medan man söker den lösning som slutligen blir möjlig. Ibid.*, p. 186).

⁶⁷ Cf. RH, 1973, proposition nr 136, pp. 73-77.

La révolution copernicienne signifiée par le « dialogue » trouve cependant sa limite dans un autre trait distinctif de la méthode que l'*utredning* a dessinée : à savoir, l'anticipation scrupuleuse de l'action de socialisation assurée au niveau de chaque établissement⁶⁸. Le caractère codifié du fonctionnement de l'institution apparaît en premier lieu comme un gage de professionnalisme : une attestation de l'*intentionnalité* de son mode opératoire et de sa perméabilité au contrôle public⁶⁹. Une agence d'État *ad hoc*, instituée en 1971 au sein de *Socialstyrelsen*, veille par exemple sur la normalisation du choix du matériel de jeu ou de l'aménagement des locaux⁷⁰. Le climat permissif qui caractérise la *daghem* semble donc exiger en contrepartie l'interprétation de chaque initiative de l'enfant comme le symptôme d'un besoin latent, donc sa déresponsabilisation. Même un comportement agité, « anarchique » ne fera que confirmer l'importance des activités proposées par la doctrine pédagogique dominante :

Des enfants qui se salissent excessivement avec la nourriture ont, vraisemblablement, un plus grand besoin de se livrer aux jeux de « barbouillage » (*kladdlekar*), pour pouvoir compléter leur exploration de ce type de matières⁷¹.

Au-delà de cet investissement clinique de l'équipement, la *barnstugeutredning* s'attache à la requalification *pédagogique* d'éléments routiniers ou pragmatiques de l'expérience des acteurs : les excursions, les repas et l'entretien des locaux deviennent autant d'occasions de nouer un dialogue avec l'enfant et lui transmettre des modèles positifs⁷². Ainsi codifiée, la routine prend la forme d'un *rituel* attestant la reconnaissance de l'autonomie de l'enfant, mais

⁶⁸ *Vår förskola, op. cit.*, section « Planification de l'activité pédagogique » (*Planering för den pedagogiska verksamheten. Ibid.*, p. 181).

⁶⁹ « Une planification défailante [...] restreint les possibilités d'un suivi et, à proprement parler, limite la liberté et des enfants, et du personnel » (*En bristfällig planering [...] minskar däremot möjligheterna till följsamhet och begränsar i själva verket valfriheten för både barn och personal. Ibid.*)

⁷⁰ Il s'agit du « Conseil pour l'environnement ludique » (*Lekmiljörådet*). Sur la planification physique en tant qu'instrument éducatif pour les crèches, cf. la section « Stimulation au profit du développement des concepts » (*Stimulans för begreppsbyggnaden*) du rapport de la *barnstugeutredning. Ibid.*, pp. 189-192.

⁷¹ *Barn som kladdar överdrivet mycket med maten kan sannolikt behöva mer av direkt arrangerad kladdlek för sina utforskningar av kladdigt material. Ibid.*, p. 169.

⁷² Faire la vaisselle est par exemple présenté comme une manière d'exploiter « les occasions de contact avec l'eau qu'offre la cuisine » (*kökets våt- och slaskmöjligheter. Ibid.*, p. 220). « L'espace des cuisines devrait être ouvert aux enfants comme un des nombreux espaces d'activités [...] Les enfants [...] pourront ainsi acquérir une plus grande assurance et confiance en eux-mêmes [...] tout en recevant des occasions de coopérer spontanément avec les adultes dans des tâches communes » (*Köksutrymmen bör vara tillgängliga för barnen som ett av flera aktivitetsområden. Därigenom [...] vinner de ökad säkerhet och självförtroende [...] Samtidigt ges tillfällen till naturlig samverkan med vuxna i gemensamma uppgifter. Ibid.*, pp. 219-220). Cf. la section intitulée « Éducation à l'autonomie et communication dans des contextes ordinaires » (*Självständighetsfostran och kommunikation i vardagliga situationer. Ibid.*, pp. 204-206) ainsi que – dans le rapport consacré aux foyers de loisirs, la section « Un environnement de loisirs inspiré à la pédagogie du dialogue » (*En dialogpedagogisk fritidsmiljö. Barns fritid, SOU 1974:42*, pp. 66-88).

aussi la communion de tous les acteurs autour de normes reconnues et acceptées. Comme dans le cas d'autres documents normatifs (le *läroplan*, le *handledning* d'éducation sexuelle), l'établissement d'un ethos codifié jette un pont entre la finalisation radicale de l'action éducative et l'idéal de la spontanéité, entre le droit d'influencer et la sacralité de l'individu, au prix d'une fusion de ces deux plans dans une seule injonction.

2.2 Une école-service : décaractérisation des fonctions et des rôles dans la réforme SIA

Le modèle d'une école sans frontières externes, en prise avec les autres instruments de l'action sociale pour la jeunesse, devient la référence générale du système éducatif suédois avant même que la nouvelle école maternelle n'ait été lancée. Dans le rapport rendu en 1974⁷³ par l'enquête SIA, ainsi que dans la réforme qui en reprend les lignes de force⁷⁴, il reçoit une caution inconditionnelle⁷⁵. L'idée maîtresse est qu'une cause majeure de l'incapacité de l'institution à répondre aux difficultés des jeunes résiderait dans la dispersion des efforts en fonction de l'âge des élèves, des compétences des professionnels engagés ou du cadre institutionnel. Les remèdes proposés visent à favoriser le travail en équipe d'enseignants et spécialistes, tout en créant des occasions de contact et d'échange d'expériences entre les échelons du système éducatif, entre crèche et *grundskola*⁷⁶ et entre école et service social⁷⁷. La recherche d'une plus grande homogénéité dans l'expérience que l'élève fait de la vie scolaire inspire également le point fort du projet SIA, la « journée scolaire continue » (*samlad skoldag*)⁷⁸ : à savoir, l'alternance, à l'intérieur d'un horaire prolongé, de cours obligatoires, d'actions de soutien et d'activités optionnelles, au sein de groupes de taille modulable.

Dans la vision du rôle socialisateur de la communauté éducative, propre à la SIA, deux aspects spécifiques de la pédagogie préscolaire – la valorisation de l'expérience vécue par rapport à la construction intellectuelle du sens et l'investissement exemplaire des routines quotidiennes – se transfèrent au contexte scolaire. Ces deux éléments nous offrent la clé pour décoder les réaménagements que le rapport final préconise, à partir de la déconstruction de l'architecture de la journée scolaire. D'une part, à l'instar de la *förskola*, cette proposition se

⁷³ *Skolans arbetsmiljö* [L'environnement de travail de l'école], SOU 1974:53. Le rapport est donc contemporain du rapport final de la USSU.

⁷⁴ RH, 1975/1976, *Proposition nr 39*.

⁷⁵ Le rapport déclare avoir fondé la révision proposée des méthodes de travail dans la *grundskola* sur les principes énoncés par la *barnstugeutredning* (cf. SOU 1974:53, p. 446).

⁷⁶ Notamment en encadrant le passage d'un système à un autre.

⁷⁷ Parmi les réponses apportées à cette problématique se trouvaient des formes d'encadrement de l'impact des enfants avec l'environnement scolaire (sur ce sujet, cf. *supra*, p. 261 sqq.).

⁷⁸ Cf. *ibid.*

greffe sur une dévalorisation de toute démarche magistrale par rapport à l'investissement exemplaire des *pratiques*. En évoluant vers une organisation moins formaliste, l'école est censée cultiver plus efficacement les vertus auxquelles elle se dit attachée : l'entraide, l'égalité, le respect envers le travail manuel. D'autre part, l'éclatement des frontières symboliques de l'école doit attester sa perméabilité par rapport aux valeurs affirmées dans le monde social : une perméabilité qui ne recule pas devant le déni de sa propre autonomie, comme l'atteste ce rappel historique :

Dans une perspective internationale, l'école suédoise a été relativement bien disposée vis-à-vis du changement. Cela est dû au fait que l'école n'est pas considérée comme une entité autonome, décidant par elle-même de sa vie interne, mais comme une organisation au service de la société [...] Une hétéro-direction (*utifrånstyrning*) de l'activité de l'école de la part des organismes représentatifs est une condition pour que l'école soit aménagée conformément aux souhaits d'une grande partie de l'opinion publique (*en bred folkopinion*)⁷⁹.

À première vue, cet éloge de l'hétéro-direction rejoint la réflexion qui avait inspiré les réformes depuis les années 40, et qui invitait l'école à se mettre au service de la modernisation de la société et de ses exigences, en dilatant sa sphère de responsabilité⁸⁰. Toutefois, le levier du changement n'est plus identifié dans l'ajustement du message à de nouveaux objectifs collectifs, mais touche au sens, à l'enjeu imaginaire, de la relation éducative. Comme leur réflexion s'inscrit dans la problématique de l'efficacité d'un service aux personnes, donc d'adéquation des moyens aux fins, les enquêteurs sont amenés à assigner la mission intellectuelle de l'école à une perspective productiviste, centrée sur le concept de *performance*⁸¹. L'obligation de résultat face au malaise individuel prime sur toute autre finalité. L'école est ainsi dépeinte, de manière récurrente, comme une prestataire de

⁷⁹ *Sedd i ett internationellt perspektiv har den svenska skolan varit jämförelsevis mottaglig för förändringar. Detta hänger samman med att skolan inte betraktas som en autonom enhet, som själv avgör sitt inre liv, utom som en organisation i samhällets tjänst [...] En utifrånstyrning av skolverksamheten, från samhällets demokratiskt valda organ, är en förutsättning för att skolan skall utformas i överensstämmelse med en bred folkopinions önskemål.*
SOU 1974:53, p. 869.

⁸⁰ Pour le secrétaire de l'enquête, Jonas Orring, le sens de la réforme consiste à permettre à l'école de rester la protagoniste de l'éducation des jeunes, face aux sollicitations contradictoires auxquelles la société de consommation les expose. Cf. l'interview « Jag har länge lidit av skolans isolering » [J'ai longtemps souffert à cause de l'isolement de l'école], *Lärartidningen*, 36, 1974, pp. 11-14. Il est intéressant d'observer que la dilatation de responsabilités représente, dans le raisonnement de Orring, presque un choix de survie de l'école par rapport à un désengagement des pouvoirs publics admis comme une fatalité. Si elle maintient son caractère d'institution vouée à la transmission du savoir, note-t-il, « l'école ne va pas recevoir un seul centime [de la part de l'État] dans les dix-quinze prochaines années » (...*att skolan inte kommer att tillföras ett enda öre under det närmaste 10-15 åren. Ibid.*, p. 12).

⁸¹ Ce n'est pas un hasard si la SIA assimile avec insistance le travail de l'école au fonctionnement d'une *usine*, jusque dans les appellations de ses fonctions.

« soins »⁸², avec des termes qui entretiennent la notion d'une continuité entre sa mission et celle des institutions d'assistance. Son autonomie résiduelle apparaît ainsi constamment comme un défaut qu'il est urgent de corriger⁸³. La tendance à frapper symboliquement la spécificité de la mission de l'école s'inscrit certes dans une stratégie plus ancienne. Néanmoins, le rapport SIA y attache, pour la première fois, une entreprise de déconstruction systématique et ambitieuse : le démantèlement des structures imaginaires qui assignent l'école à un champ de finalités singulières. La révision du registre sémantique autour duquel se structure la vie de l'école est le canal de la recontextualisation d'un domaine de travail. Il s'agit, par exemple, du vocabulaire qui définit rôles et fonctions éducatives, dont le rapport sanctionne l'obsolescence, en lui préférant des termes empruntés tantôt de l'univers de la production industrielle⁸⁴, tantôt d'autres branches du secteur des services publics à l'enfance⁸⁵. La transposition à la réalité de l'école du langage forgé par l'État-providence (notamment, par des néologismes tels que l'« assistance aux élèves » – *elevvård*⁸⁶ – ou l'emploi du terme « soin » – *omsorg*⁸⁷ – pour qualifier la fonction d'enseignant) a la vertu d'allier une mystique du sacrifice à l'autorité sociale du langage technique. La terminologie abstraite, voire clinique, qui accompagne les propositions de mutations organisationnelles, présuppose également le transfert vers une nouvelle sphère sémantique. En opposant le potentiel intégrateur du groupe au caractère rigide de l'encadrement des élèves par classes⁸⁸ (rebaptisées « groupes de base », *basgrupper*), le rapport propose d'incorporer celles-ci en de

⁸² Elle incarnerait, en effet, « l'institution sociale la plus large et la plus répandue au caractère de *service* ». (*Skolan är den största och mest spridda samhällsinstitutionen av servicekaraktär*). SOU 1974:53, p. 91.

⁸³ « L'école doit être regardée comme un élément des ressources de la commune et de l'espace résidentiel pour le travail avec les enfants et les jeunes » (*Skolan bör ses som en del av kommunens och bostadsområdets resurser för arbete med barn och ungdom*. *Ibid.*, p. 31). Cf. *ibid.*, p. 84 et RH, 1975/1976, proposition nr 39, p. 24.

⁸⁴ Tout au long de l'enquête SIA, les élèves sont qualifiés comme « une *ressource* de personnel » (*en personalresurs i skolan*. *Ibid.*, p. 341), alors que l'activité de l'école est assignée au domaine de la production de biens (*skolans « produktion »*. *Ibid.*, p. 323).

⁸⁵ L'enquête empruntait à la *barnstugeutredning* la notion de « groupe multi-âges » (*syskongruppen*, littéralement « groupe de frères et sœurs »), pour l'appliquer à une organisation des activités périscolaires par groupes d'élèves d'âges différents.

⁸⁶ Intégrée dans le jargon des réformateurs à partir des années 1960, cette expression désigne généralement l'aide médico-psychologique dispensée par l'école. Dans le *Lgr 62* (*op. cit.*, p. 70) le *Lgr 69* et le *Lgy 70*, la notion de *elevvård* correspond à la fonction de prévention sociomédicale qui incombe à l'école.

⁸⁷ SOU 1974:53, *op. cit.*, pp. 84-86. Jusqu'à la fin des années 1960, ce terme ne relève que du domaine de l'assistance aux handicapés et aux malades mentaux (cf. par exemple la *omsorgslagen*, de 1967). Le néologisme *barnomsorg* (« assistance aux enfants ») est signalé pour la première fois en 1974, et rentre aussitôt dans le jargon de la réforme (cf. l'appellation *barnomsorgsgruppen*). Cf. *Nyord i svenskan...*, *op. cit.*

⁸⁸ Une notion que la SIA évite de supprimer, tout en soulignant qu'elle entrave la « coordination rationnelle des mesures d'assistance » (*en rationell samordning av insatserna till stöd för elever med svårigheter*. SOU 1974:53, p. 96).

grandes « unités de travail » (*arbetsenhet*)⁸⁹. Une « unité de travail » réunit plusieurs classes en une entité plus large, placée sous le regard d'un groupe d'éducateurs et d'autres professionnels, sous la direction d'un enseignant-coordonnateur, appelé *studieledare* : la mesure est censée faciliter l'identification des problèmes et l'activité d'assistance, mais doit conduire, en même temps, à des bénéfices immatériels : atteindre « le contact », « la participation », « le loisir actif »⁹⁰. En d'autres termes, ces innovations ne se rapportent pas directement à des mutations organisationnelles, mais ouvrent à une description de la réalité de l'école de l'ordre du discours utopique⁹¹. Sur la même lancée, la responsabilité individuelle des enseignants est affectée par la codification du travail en équipe, au contact avec des groupes changeants. Les enseignants travaillant au sein de la même *arbetsenhet* sont définis comme une « équipe de travail » (*arbetslag*), à laquelle est associé le personnel socio-éducatif⁹².

Cerner dans quelle mesure cette démarche de *décaractérisation* lexicale est cohérente avec les ambitions idéologiques de la réforme apparaît important. Pour ne citer qu'un exemple : lorsqu'elle se réfère aux acteurs de l'école, la SIA emprunte le vocabulaire de la pédagogie préscolaire, en privilégiant le terme d'« adultes » plutôt que celui de maîtres ou de professeurs. D'une part, ce choix se propose de présenter le travail de l'enseignant comme un élément de l'effort éducatif global engagé par la communauté; d'autre part, il rappelle l'image soudée que les institutions et les familles se doivent de renvoyer à l'enfant. La rhétorique holistique de la SIA sous-entend également un devoir de conformité normative et de neutralisation des conflits⁹³. Il apparaît logique, dans cette perspective, que l'on cherche à

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 95-97 (définition du concept), pp. 351-353 (« L'unité de travail comme base de l'assistance aux élèves », *Arbetsenheten som bas för elevvården*) et 569-578.

⁹⁰ *Kontaktarbete [...] delaktighet [...] aktiv fritid. Ibid.*, pp. 96-97.

⁹¹ Parmi les objectifs confiés à l'unité de travail, on dénombre les tâches d'« offrir aux élèves des opportunités pour un loisir actif », « bâtir des ponts entre l'instruction et les activités récréatives » et « réserver du temps pour une assistance particulière aux élèves » (*– att bereda eleverna möjligheter till aktiv fritid [...] – att bygga broar mellan undervisning och fritidsaktiviteter [...] – att avdela tid för att [...] ägna speciell omsorg åt eleverna*). *Ibid.*, p. 97). Les motivations de la réforme, en d'autres termes, semblent s'évoquer mutuellement.

⁹² *Ibid.*, pp. 579-583. Une telle organisation apparaît plus apte à contrecarrer les « dynamiques d'exclusion » chez les élèves (*Att förindra utstötningsmekanismer. Ibid.*, p. 580). La mesure implique une révision des mécanismes de légitimation dans le domaine didactique, qui tend à souligner davantage la conformité à l'idéologie dominante : le travail d'équipe est notamment censé garantir l'« impartialité » de l'évaluation et la conformité des méthodes de travail.

⁹³ La continuité entre valeurs privées et valeurs sociales avait déjà été invoquée, au nom de l'intérêt de l'enfant, par la *barnstugeutredning*: « vraisemblablement, il est important que les normes et les valeurs que l'enfant rencontre à travers des personnes autres que ses parents soient essentiellement en accord, de façon à ce qu'il ne soit pas exposé à des expériences très discordantes, en conflit entre elles [...] » (*Sannolikt är det emellertid viktigt att de normer och värderingar det lilla barnet träffas av från andra personer än föräldrarna i stort har en samstämmighet så att barnet inte upplever mycket skiljaktiga erfarenheter på ett konfliktartat sätt [...] Förskolan*

limiter la possibilité, pour le corps enseignant, d'évoluer à l'intérieur d'un système de socialisation spécifique, ainsi que de revendiquer une autorité sur la gestion des établissements.

La subversion des scansion temporelles, des rôles professionnels et de l'environnement scolaire parle, implicitement, à ses acteurs, et à la perception qu'ils cultivent d'eux-mêmes. En alimentant de nouvelles catégories et définitions la description de la vie des établissements, la SIA prépare le lecteur à la conclusion naturelle de son raisonnement : la nécessité d'amener les éducateurs vers une représentation régénérée de leur mission⁹⁴. À mesure que celle-ci s'enrichit de tâches horizontales, communes à tout le personnel, la pertinence professionnelle des qualifications et des compétences acquises tend à s'estomper. D'où la nécessité (accompagnée par le renforcement de la formation continue et des instances de conseil, comme le *studieledare*) que l'enseignant accomplisse l'évolution implicite dans la révision des codes langagiers *au niveau de sa conscience* : plutôt que comme un professionnel ou un spécialiste, il devra apprendre à se voir comme un membre de la communauté des adultes. Des qualités sociales – l'engagement émotionnel et la capacité à nouer une relation avec les enfants – figurent comme les variables décisives de la transformation de l'école⁹⁵. Si une telle vision tend à atténuer la spécialisation des missions du personnel éducatif et la légitimité attachée à la maîtrise d'un savoir, le fait de présenter les rapports qui se nouent au sein de l'école comme des sources d'identification, revient également, comme dans le domaine de la pédagogie préscolaire, à réduire au maximum les marges de l'improvisation ou de la spontanéité. Lorsque le rapport SIA précise que tout ce qui se déroule à l'école – y compris les activités non encadrées, comme les repas – doit tourner autour d'un « objectif pédagogique et social » commun⁹⁶, il nous montre que l'effacement de l'institution en tant que dépositaire de finalités autonomes procède non de l'abandon d'une revendication d'exemplarité, mais de son renforcement. Si la SIA inaugure le mouvement qui, au nom de

– del 1, SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 106).

⁹⁴ La notion de « rôle d'enseignant » (*lärrarroll. Ibid.*, p. 97 sq.) revient comme un *leitmotiv* tout au long de l'enquête.

⁹⁵ « Le personnel enseignant doit être incité à se charger de la responsabilité éducative, qui relève naturellement de la mission de l'enseignant, mais que récemment on a eu tendance à négliger. Il ne s'agit pas d'un type d'éducation autoritaire, où la relation de l'élève à l'enseignant est marquée par la peur. Il s'agit plutôt de la recherche d'une communion avec les jeunes, dans laquelle la considération pour autrui, la confiance et la coopération s'imposent comme un maître mot » (...*måste skolans lärarpersonal stimuleras att ta ett fostraransvar, som naturligt tillhör läraryrket men som under senare tid tenderat att vika. Det är icke fråga om någon auktoritär fostran, där rädsla präglar elevens förhållande till läraren. Det är snarare ett sökande efter gemenskap med de unga, där hänsyn, tillit och samverkan växer fram som honnörsbegrepp.* SOU 1974:53, *op. cit.*, p. 347).

⁹⁶ *Pedagogiskt och socialt mål. Ibid.*, p. 263.

l'initiative locale et de l'efficacité, amènera entre 1970 et 1990 au démantèlement de l'appareil de contrôle formel sur l'enseignement (horaires, frontières disciplinaires, cloisonnement des fonctions...), elle anticipe également les formes de surveillance *intériorisée* qui viennent se substituer à l'ancienne gouvernance hiérarchisée et bureaucratique⁹⁷.

Une ambivalence symétrique intervient au niveau des *contenus* de l'enseignement. Dans ce domaine, la filiation de la SIA des idéaux spontanéistes de la crèche invite à une négociation incessante des enjeux éducatifs avec les élèves. Seules les connaissances dont l'adaptation sociale des élèves, en tant qu'individus, dépend directement, échappent à cette relativisation. Un des *leitmotiv* de la SIA – le renforcement de l'apprentissage des « connaissances de base » (*baskunskaper*), sur lesquelles l'école est appelée à fournir une garantie de résultat – est une expression de cette évolution dans le sens de l'individualisme et de l'instrumentalisme. Isolées pour répondre aux préoccupations pour le déclin de la préparation des élèves, les savoirs de référence se définissent dans le droit fil de l'idéologie réformatrice des années 40 et 50, comme l'outillage indispensable à chaque citoyen pour bien accomplir ses devoirs. Retranscrites en termes d'habiletés et « compétences » – compréhension des textes, orientation dans le monde contemporain, prise en charge de problèmes affectifs – ne devant rien à l'expérience symbolique des adultes (mémoires, goût, traditions), ces savoirs déshistoricisés semblent destinés à absorber la totalité de l'effort intellectuel de l'institution⁹⁸. En outre, contrairement au passé, ces références de base sont indissociables d'un choix approprié d'outils et de techniques pédagogiques⁹⁹. Plutôt qu'à réaffirmer une hiérarchie de valeurs intellectuelles, l'identification des connaissances « de base » servira donc, encore une fois, à assigner l'enseignant à une programmation consciente¹⁰⁰. La perspective « centrée sur l'élève », au nom de laquelle le rapport reformule le critère de choix des objets pédagogiques,

⁹⁷ Sur le rôle de la formation continue dans la mobilisation idéologique du personnel de l'école, cf. B. Sandkull, *Personalutbildning som medel att förverkliga skolans mål*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1981.

⁹⁸ Aucun objectif éducatif n'est pertinent, précise l'enquête, lorsqu'il ne traduit pas un besoin ou un souhait de l'élève (*egna behov och önskemål*. sou 1974:53, *op. cit.*, p. 304. Cf. RH, 1975/1976, *proposition nr 39*, pp. 60-61).

⁹⁹ Les « connaissances de base » évoquées par la SIA se confondent avec un tri qui vise non pas l'objet, mais la *forme* de la transmission du savoir. Les contenus indispensables sont le fruit d'une démarche logique : la concentration du message autour d'« objectifs » maîtrisables, se caractérisant par leur *clarté, proximité dans le temps et pertinence* (*klarhet; närhet i tiden; relevans*. sou 1974:53, *op. cit.*, p. 303 sq. Cf. RH, 1975/1976, *proposition nr 39*, p. 227).

¹⁰⁰ Les connaissances que l'on privilégie sont, dans cette perspective, celles qui se traduisent par des comportements observables. En fait, l'enquête revendique en même temps la nécessité de soumettre les performances du système d'enseignement à une évaluation en continu, et celle d'organiser l'enseignement autour d'objectifs susceptibles d'être évalués. L'une de ces exigences est invoquée tour à tour pour justifier l'autre (cf. sou 1974:53, *op. cit.*, p. 907).

se veut certes plus objective, mais revient à soustraire au corps enseignant une part de son autonomie didactique¹⁰¹. Le message *culturel* de l'école est finalement assimilé, au fil de l'enquête, à sa valeur utilitaire, alors que par une inversion singulière, une pertinence morale, voire *poétique* vient s'attacher, à travers la transformation des définitions et du vocabulaire, aux routines les plus élémentaires. Par son attention au langage, l'enquête exprime sa volonté d'évacuer du champ de la représentation toute instance intermédiaire entre l'interaction adulte/élève et la poursuite d'objectifs pertinents pour l'ensemble du corps social. Par ailleurs, le canal traditionnel par lequel s'exprime l'autorité des maîtres – l'évaluation des prestations des élèves – est également soumis à une redéfinition. Après avoir rappelé que la représentation des « difficultés » de certains élèves avait présupposé, jusque lors, la référence à un ensemble de critères de qualités et d'exigences acceptés a priori comme spécifiques à l'institution scolaire, le rapport dilate cette notion afin d'en extraire un jugement absolu sur l'efficacité du système : sur ses propres performances, plutôt que celles de ses élèves. Une distinction est dressée notamment entre des difficultés « individuelles », « sociales » et « relatives à l'école », cette dernière catégorie laissant apparaître que l'école elle-même compte parmi les causes des « problèmes »; aucun critère qui lui est propre ne saurait autoriser par exemple une discrimination entre des élèves plus ou moins « doués »¹⁰². Dès lors, les mesures engagées pour dépasser ces difficultés vont intéresser en réalité les formes selon lesquelles s'organise l'enseignement en général. Un contrôle bureaucratique plus direct – grâce au renforcement des fonctions chargées de veiller sur la cohérence de la programmation et sur la coordination du travail des enseignants – sera finalement la conséquence de la rationalisation de la culture d'organisation. La révolution lexicale et organisationnelle est assortie d'une révision des conditions de l'accès aux fonctions professionnelles, qui multiplie les exceptions aux filières académiques de recrutement. Un modèle basé sur un principe de responsabilité *politique* face aux objectifs de la réforme, inspire, par exemple l'ouverture des

¹⁰¹ Afin de rendre les finalités générales de l'enseignement « maîtrisables » (*hanterbara*), lit-on dans la proposition gouvernementale, il est nécessaire que l'autorité centrale définisse plus clairement les « méthodes et de formes de travail » (*arbetssätt och arbetsformer*) souhaitables (*RH*, 1975/1976, *proposition nr 39*, p. 229). Le chapitre 10 du rapport de la SIA, consacré précisément aux « méthodes de travail » (*arbetsmetoder*) se développe sur 150 pages.

¹⁰² D'après le rapport, l'occurrence de prestations médiocres ne constitue pas un « problème » du point de vue de l'école, car celle-ci est toujours à même d'« adapter ses demandes et ses attentes au niveau des élèves » (...*eftersom den kan anpassa sina krav och förväntningar efter eleverna*. *SOU* 1974:53, *op. cit.*, p. 215). C'est au contraire l'attention à la demande sociale qui semble offrir, sur le modèle de la relation consumériste entre un service et son usager, le critère pour l'identification d'un dysfonctionnement, comme dans le cas de l'identification du seuil « normal » des connaissances requises, les « connaissances de base ». *Ibid.*, p. 215 sqq.

postes de « chef d'établissement » à des professions externes au corps enseignant¹⁰³. L'innovation semble liée au nouveau statut des dirigeants scolaires (*skolledare*), destinés à devenir les porte-parole de la pensée pédagogique officielle auprès du personnel placé sous leur responsabilité¹⁰⁴.

L'aperçu qui précède nous permet de mieux appréhender le mélange de continuité et de rupture, de fatalité et volontarisme, qui anime les discussions sur les frontières du « droit » d'éduquer. Celles-ci se produisent dans un contexte (la fondation de la *förskola*) où une nécessité sociale a été transformée en doctrine. L'insistance sur la fonction *normative* de l'environnement scolaire en tant que tel, traduit donc la nécessité de justifier une situation de fait – l'éloignement croissant des enfants de l'influence du groupe familial – en même temps qu'elle répond à la déconstruction de tout principe non utilitaire ou transcendant de son autorité. *La nouvelle école* – voici le paradoxe – est « nécessaire » à un enfant qui se définit par l'absence de nécessité d'introyecter les attentes et les expériences du monde des adultes. Cette contradiction prolonge, en la radicalisant, la critique des héritages culturels inaugurée dans les années 40. Le nouveau langage de la *responsabilité éducative*, qui se greffe sur le constat du malaise de l'élève, dans l'école réformée, étend la critique de l'autonomie culturelle de l'institution à ses formes de travail et ses routines. Elle professe que la parole de l'enseignant n'est autorisée que dans la mesure où elle se fait l'écho d'une aspiration collective.

C'est sur le plan pratique, plutôt que théorique, qu'un tel processus (qui calque, à un niveau d'ambition plus poussé, l'effort d'*objectivation* des textes scolaires) marque une césure. Le caractère expérimental des nouveaux devoirs a renforcé les obligations de la catégorie des enseignants, voire d'une catégorie d'éducateurs plus vaste (les « adultes ») que l'école interpelle d'en dehors, au nom d'une société solidaire. Pour la première fois, à travers les textes fondateurs de la réforme SIA et de la nouvelle école maternelle, la responsabilité de l'école envers l'enfant et ses besoins trace une frontière nette entre membres loyaux et déloyaux d'une communauté de valeurs. L'analyse qui suit essaiera de cerner la manière dont

¹⁰³ La presse des enseignants relate cette innovation sur un ton critique (« Vem kan vara skolledare? » [Qui peut devenir dirigeant scolaire?], *Lärartidningen*, 46, 1974).

¹⁰⁴ La réforme SIA prévoyait à ce titre un programme de requalification professionnelle *obligatoire*, spécialement destiné aux chefs d'établissements (SOU 1974:53, *op. cit.*, p. 799). Les tentatives précédentes de solidariser les chefs d'établissements aux réformes à l'aide d'un programme de formation volontaire n'avaient pas été couronnées de succès (cf. B. Rothstein, *Den socialdemokratiska staten*, *op. cit.*, pp. 188-189). Dans le même esprit normalisateur, le projet prévoyait de supprimer le collège des enseignants (*kollegium*) par une « assemblée du personnel » (*personalkonferens*) ouverte à toutes les catégories professionnelles intervenant à l'école.

cette frontière est articulée et se glisse dans des relations concrètes.

2.3 Nouveau statut de la rhétorique instrumentale

Nous venons de prendre conscience du paradoxe fondamental, qui accompagne la consécration des pédagogies centrées sur le *dialogue* dans les courants de réforme qui intéressent la crèche et l'école au cours des années 70. Les mots d'ordre qui prônent l'autonomie morale de l'élève, la subversion des traditions autoritaires et la responsabilisation des communautés éducatives à la plus petite échelle, coexistent avec la demande que la communauté nationale renforce ses moyens d'*influence* sur les nouvelles générations. Quelle forme précise cette exigence, dont nous avons capté jusqu'à présent des expressions ponctuelles, emprunte-t-elle ? Quelle rhétorique permet-elle de l'intégrer à l'appareil prescriptif des deux réseaux éducatifs ? Le schéma prédominant se rapproche des procédures d'alignement des manuels sur un idéal d'objectivité; il consiste à affranchir les finalités éducatives de toute attache arbitraire et diffuse, pour les assimiler à des outils immédiatement disponibles, dénués d'ambiguïté et constamment présents à l'esprit de chaque acteur individuel¹⁰⁵. L'obligation de *dialoguer*, le devoir de parler du *réel*, le devoir de *générosité* entre les partenaires éducatifs, sont des rappels à la discipline qui relèvent de ce dessein. Leur originalité consiste à engager simultanément – dans un champ symbolique égalitaire – les professeurs, les élèves et leurs familles, et à les orienter vers une mission commune.

Une phraséologie maximaliste mais peu articulée¹⁰⁶ caractérise en même temps le monde social, y compris l'école elle-même, comme une source de risques potentiels, qui ne pourront être évités qu'au prix de se défaire d'habitudes et rôles conventionnels. Au contraire, la fidélité aux *bonnes* procédures, et en dernière analyse, au *cosmos* moral réformateur, se présente comme le gage contre tout écart de l'impératif individualiste : contre toute tentation d'*endoctrinement*. Le « dialogue » (l'implication collective de l'éducateur et des apprenants dans la construction *ex novo* de l'objet éducatif) ne désigne donc aucunement une simple méthode; il exprime un *but fédérateur*, le nouveau référent de l'effort éducatif face à la fragmentation de la société. La possibilité de perpétuer les fonctions de l'institution éducative en échappant aux implications hiérarchiques du processus de transmission.

¹⁰⁵ Une demande consistant à politiser ouvertement le message de l'école, n'est jamais absente des débats sur la réforme des pratiques éducatives, mais elle est atténuée par la composition transversale des *utredningar*. L'affirmation d'une vision fédératrice et *objective* – pour contrecarrer la « confusion » qui frapperait le monde social – représente généralement le dénominateur commun.

¹⁰⁶ D'après le rapport de la *barnstugeutredning*, par exemple, l'un des impératifs de la *förskola* consiste à susciter chez l'enfant « la volonté de rechercher et d'utiliser des connaissances afin d'améliorer ses conditions de vie et celles d'autrui » (*en vilja till att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor*. SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 63).

La forte exigence de programmation des pratiques routinières et de renouveau du langage professionnel des éducateurs, qui domine les analyses de la *barnstugeutredning* et de la SIA, entretient donc une relation étroite avec une lecture normative de la mission de l'institution. *Bien* travailler, sans jamais oublier la fonction que l'école est appelée à servir, revient à travailler au service du *bien*. Dans le droit fil de l'évolution vers une approche instrumentaliste qui caractérise la rédaction des *läroplaner*, entre 1960 et 1980, et qui tend à rattacher tout aspect du travail éducatif à des prémisses explicites (la rhétorique des valeurs *communes*, intangibles), la *barnstugeutredning* fonde son projet de rationalisation sur l'explicitation des *objectifs globaux*¹⁰⁷ auxquels la pratique éducative devra se conformer. La mobilisation de ces métaobjectifs consiste à référer toute transformation entreprise à chaque niveau de scolarité à un projet stratégique de portée plus vaste, dont la désignation matérielle incombe au travail des experts (les *sou*) et aux décisions du *Riksdag*. Le contrôle technique sur les processus s'accompagne, en d'autres termes, de leur *politisation* intégrale¹⁰⁸.

De quels objectifs s'agit-il, et comment se justifie leur convocation permanente ? La *conscience d'avoir un objectif* (et la référence de celui-ci avec le droit de l'enfant à une croissance harmonieuse) en représente apparemment un élément primordial. Comme les exemples reproduits dans la note au bas de page précédente le montrent bien, la définition de ces buts renvoie à des intentions vertueuses, mais peu articulées. L'élément qui permet d'opérationnaliser ces références normatives sans objet¹⁰⁹, ce sont les sous-objectifs, davantage liés à des options éducatives déterminées – comme la situation de la *daghem* – qui en découlent. Dans la doctrine préscolaire, consacrée en 1975, ces « sous-finalités »

¹⁰⁷ *Övergripande mål*. La notion d'objectif « global » est à entendre ici dans le sens de « supérieur », ou « total », plutôt que de « général », l'adjectif *övergripande* évoquant, métaphoriquement, la propriété d'une catégorie d'en subsumer d'autres.

¹⁰⁸ Les exemples suivants sont emblématiques de la propagation du même mode de raisonnement aux différents échelons de la réflexion. *Rapport final de la barnstugeutredning* : « Il semble nécessaire de partir d'un *objectif politique global*, qui exprime l'arrière-plan idéologique du programme de la *förskola*. Cet objectif devrait formuler avec clarté la vision de l'enfant et la sollicitude à son égard, qui caractérisent notre société » (*Det synes därför nödvändigt att utgå från ett politiskt övergripande mål som uttrycker den ideologiska bakgrunden till förskolans program. Det bör klart formulera samhällets syn på och omsorg om varje barn*. *SOU* 1972:26, *op. cit.*, pp. 41-42). *Rapport SIA* : « L'école est une partie de la société, où tout le monde, les élèves comme le personnel, ont le devoir de travailler ensemble pour réaliser *les objectifs de l'école* ». (*Skolan är en del av samhället där alla – elever såväl som anställda – har att tillsammans arbeta för skolans mål*. *SOU* 1974:53, *op. cit.*, p. 341). *Rapport de l'enquête sur la formation des enseignants* : « ...il est naturel que la société, à travers la formation des enseignants, s'efforce d'assurer que ceux-ci partagent la vision fondamentale qui s'exprime *dans les objectifs globaux* de l'école (...*är det naturligt att samhället genom lärarutbildningen vill säkerställa att lärarna är införstådda med den grundsyn som kommer till uttryck i de övergripande målen för skolan. Lärare för skola i utveckling*. *SOU* 1978:86, pp. 197-198).

¹⁰⁹ Analogues aux références formelles que le LN avait recherchées pour son travail de validation des manuels.

(*delmålen*) transcrivent la mission de l'institution dans un langage savant, et assignent les choix pédagogiques quotidiens à un cadre programmatique. Les objectifs partiels sont définis dans les termes suivants : « développement du moi » (soit, la formation de l'identité), « formation de concepts » et « communication »¹¹⁰. Souvent invoqués dans cet ordre, comme une formule rituelle, ces mots-clés se situent à mi-chemin entre le fonctionnalisme de la psychologie de l'enfant, qui identifie les étapes du développement des facultés cognitives, et la métathéorie pédagogique qui est à l'origine de la *förskola* en tant qu'institution.

L'intérêt d'attacher la mission professionnelle des éducateurs à des finalités à la fois formelles et concrètes (propres à transformer en catéchisme le fondement scientifique de son programme) tient en premier lieu à ses conséquences pratiques : la codification d'un paradigme, applicable à chaque geste éducatif, va s'avérer un passe-partout pour exiger des acteurs de l'école qu'ils assimilent sans hésitation les modèles de comportement proposés. Encore plus cruciale est sa capacité à réaliser une hybridation de l'idéologie sous-jacente de la réforme, partagée entre une neutralité teintée de psychologisme et une forme de volontarisme. Assimiler à un *objectif* (terme qui renvoie à un *choix* rationnel) un *a priori* invérifiable auquel « tout le monde » est censé certifier sa loyauté, renverse *in extremis* le parti pris individualiste, en rattachant l'approche instrumentale dominante (la fragmentation de l'action en « objectifs » justifiés) à un sous-entendu téléologique : un article de foi. Dans le *Lgr 80*, qui se ressent largement de l'inspiration de la pédagogie préscolaire, la même forme de raisonnement s'applique à la relation entre contenus pédagogiques et finalités politiques de l'enseignement : comme je l'ai relevé¹¹¹, dans la plupart des cas, les objectifs de la matière déclinent des partis pris idéologiques, que chaque savoir est censé substantialiser. Les expériences par lesquelles, en parallèle avec la révision des *läroplaner*, des objectifs comme la paix dans le monde, l'égalité homme-femme ou la tolérance envers d'autres cultures sont isolés des autres sujets de discussion, attachés à la pédagogie d'un bloc des matières et associés à des formes actives de sensibilisation¹¹², confirment la force structurante de ce dessein. La formation des acteurs professionnels à ces finalités transversales devient une partie de la mise en œuvre des programmes. Un exemple spécifique, relatif à la propagation des objectifs de la nouvelle *förskola*, va nous permettre – dans la section suivante (par. 3) – d'en observer l'impact sur la relation État-éducateurs.

¹¹⁰ *Jaguppfattning. Begreppsbildning. Kommunikation. Ibid.*

¹¹¹ *Supra*, section II.1.5.5.

¹¹² *Cf. infra*, sections v.3 et VI.1.1.1 – VI.1.1.3.

2.3.1 Apprendre à ne rien « transmettre »

L'intérêt particulier des expériences entreprises à ce titre au niveau de la *förskola* réside dans la façon très explicite par laquelle le refus des formes autoritaires traditionnelles se décline dans une doctrine. L'activation de cette tension prend un sens précis au moment où le déni de l'existence de finalités et modalités d'action spécifiques pour l'école apparaît comme l'urgence principale. Les principes à partir desquels la nouvelle doctrine se propose d'ancrer la pratique pédagogique dans un ethos unique font abstraction de l'expérience autonome de l'institution, ou visent à contrecarrer son influence par l'évocation répétée d'objectifs qui la transcendent. Il est plus essentiel que les acteurs s'imprègnent de ces objectifs et y professent leur loyauté, plutôt qu'ils les interprètent en les mettant en rapport avec leurs acquis. La création de la *grundskola* avait été la première occasion d'une objectivation systématique des finalités sociales de l'école; la réforme de la *gymnasieskola* de 1967 avait ensuite imposé les mêmes principes à une institution issue d'une tradition différente. À présent, la normalisation a lieu par rapport à un modèle extrinsèque à la sphère de l'instruction, comme en témoignent les références théoriques, le mode d'analyse et les choix lexicaux que les enquêtes sur la *förskola* appliquent à la relation adulte/enfant.

Plus généralement, l'affirmation catégorique des finalités abstraites démontre la subordination de l'école à des principes qui l'assimilent à d'autres structures de l'État-providence. L'opération intellectuelle consistant à soustraire au secteur de l'éducation la maîtrise de ses objectifs est peut-être l'élément de rupture le plus significatif de la réflexion de la *barnstugeutredning*¹¹³. Après avoir installé un idéal social et une anthropologie futuriste au fondement du système public de garde des enfants, l'enquête affirme la nécessité d'intégrer *idéologiquement* l'activité des services, éducatifs et sociaux, chargés de la prise en charge des enfants et de la jeunesse. Le programme de travail pour la *förskola* de 1981 se fait l'écho de cette thèse en rappelant que :

...l'activité pédagogique de la *förskola* est l'instrument de travail – le moyen – pour réaliser les objectifs (*målsättning*) sociaux¹¹⁴.

¹¹³ Certains auteurs ont relevé, à ce sujet, l'importance stratégique d'avoir confié la tâche de tracer la voie du renouveau pédagogique à la branche du système d'éducation la moins rattachée à une tradition autonome (cf. G. Ohrlander, *Kunskap i skolan*, Stockholm, Norstedt, 1981, p. 126). Il a été également remarqué que le rapport de la *barnstugeutredning* ignorait l'usage des enquêtes publiques suédoises, qui consistait à faire précéder son analyse d'un exposé historique de sa problématique (S. Marklund, *Skolsverige, op. cit.*, vol. 3, p. 277) : d'où l'impression que l'identité de la nouvelle crèche est tracée *ex novo*, comme la simple traduction de principes généraux.

¹¹⁴ *Förskolans pedagogiska verksamhet är arbetsinstrumentet – medlet – för ett förverkligande av den sociala målsättning.*

Le même principe de subordination est proclamé avec décision au niveau des autres sphères du système : la clarification des objectifs de l'action individuelle coïncide donc avec la démobilisation active des finalités propres de l'institution, phénomène qui accompagne la promotion de la maternelle au rang de parangon de la philosophie du système éducatif. Il convient de prêter attention à la place qui revient, dans cette révision des valeurs de référence, à un écart de la pyramide décisionnelle du système éducatif. L'institution qui édicte, durant une décennie, les dogmes qui gouvernent le renouveau éducatif est soumise à l'autorité directe des services sociaux; ses programmes relèvent de l'administration d'État compétente (*Socialstyrelsen*). L'originalité culturelle de la *forskola* consiste en la rencontre entre des intentions politiques de l'ordre de l'utopie et une requalification technique, confiée à l'expertise pédagogique, des formes de travail et des relations entre acteurs. La nouvelle institution, en d'autres termes, s'identifie totalement au programme qui traduit ses missions en *opérations*. Et puisque l'identité professionnelle de la *daghem* se résume à sa capacité à manifester une *attitude* morale, l'acquisition par les acteurs des rôles et des attitudes recommandés compte comme un gage de réussite. Sous l'impulsion de sō et de ses corps de recherche, l'accompagnement et la maîtrise de l'innovation deviennent, de manière plus générale, une composante centrale de la mise en œuvre de toute réforme éducative. Avec le lancement du projet-cadre MUT (« Définition des objectifs et évaluation »)¹¹⁵, la logique d'objectivation qui s'était manifestée tout d'abord à travers l'addition aux programmes de l'énumération des finalités générales de l'école et ensuite au moyen de l'explicitation des buts (*mål*) propres à chaque discipline, se transforme en un programme qui vise à soumettre la fonction magistrale à une logique instrumentale.

Inciter l'enseignant à organiser son travail autour d'un objectif mesurable revient à l'amener à mesurer la relativité de son autorité : les pratiques conformes à cette injonction seront à la fois plus ciblées et plus prévisibles, plus transparentes au niveau de la forme et plus opaques quant à la source de leur légitimité. Par ailleurs, la neutralité de la démarche est brouillée par le fait que la rhétorique des « objectifs globaux », que l'école doit servir, les confond avec les intentions politiques, voire métapolitiques, des réformes. Concrètement, la rationalisation de

Socialstyrelsen, *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm, Liber, 1981, p. 11.

¹¹⁵ *Målbestämning och utvärdering*. Cette étiquette recouvre une série d'enquêtes et d'expériences réalisées entre 1972 et 1975 à l'initiative de *Skolöverstyrelsen* dans le but de « préciser » les objectifs du système d'enseignement et de proposer des solutions concrètes pour en faciliter l'application dans la didactique de chaque discipline (cf. G. Svingby, *Läroplaner som styrmedel...*, op. cit., pp. 190-191).

l'enseignement se traduit par la mobilisation d'un dispositif de recherche afin de détailler la façon dont ces mêmes objectifs pourront être rendus opérationnels.

La démarche de la « pédagogie par objectifs », qui entame ainsi sa consécration en tant que gage évident de la réussite pédagogique, implique l'assujettissement des pratiques d'enseignement à l'anticipation des finalités qu'elles doivent servir. Au niveau de la *förskola*, la place prééminente assignée à la prédétermination des résultats amène à évacuer toute représentation problématique des buts vers lesquels l'action va s'orienter, et à ignorer toute éventuelle concurrence entre ceux-ci. Le fait que l'objectif lui-même se confonde avec un processus négocié avec les apprenants contribue à cette ambiguïté¹¹⁶. Par ailleurs, dans cette vision instrumentalisante, le « bien-être » de l'enfant coïncide, plus ou moins consciemment, avec l'adaptation à un modèle de relations sociales fondé sur le consensus¹¹⁷. Le fait que le développement psychologique individuel soit l'enjeu exclusif autour duquel les procédures de programmation/évaluation s'organisent, n'est qu'une expression du fait que la transmission d'une éthique sociale demeure, implicitement, « l'objectif des objectifs ». Aménager la didactique en fonction de la réalisation de résultats préétablis signifie, en des termes plus simples, maximiser sa force de persuasion en prenant la personnalité des élèves comme un indicateur : un élément de la démarche d'évaluation qui se précise avec l'apparition de procédures de sondage des attitudes au niveau de l'enseignement obligatoire¹¹⁸. Posé en amont de l'effort d'explicitation des objectifs, cet *a priori* n'est pas analysé à son tour, mais est proposé comme une fausse évidence empirique : la crèche se dispose ainsi à se muter en un laboratoire de reconversion de comportements spontanés, de cultures et d'objets de savoir, en autant d'outils de gestion des conflits et de mobilisation morale. C'est en tant qu'élément de tension par rapport à ce modèle, où l'adulte apparaît comme le porte-parole de la vocation morale d'une communauté à venir, que la présence de rôles et de catégories instituées apparaît, et au niveau de la mise en œuvre de la réforme préscolaire et des réformes scolaires qui en reprennent les présupposés, comme une menace.

¹¹⁶ En réalité, un choix déjà arrêté au niveau de la sélection des références intellectuelles de la nouvelle crèche privilégie le plan des dispositions psychocomportementales de l'enfant; les chercheurs associés à cette démarche tiennent un tel choix de priorités pour évident. Il s'agirait, notamment, de « détailler les comportements que l'on attend des élèves » (*precisera i detalj de beteenden, som eleverna förväntas ha*. G. Svingby, *op. cit.*, p. 191).

¹¹⁷ D'où, comme le relève B. Ehn, l'importance que revêt dans le discours des professionnels de la *daghem* une « perplexité » (*tveksamhet*) normative, cultivée au nom de l'interdiction de professer des vérités catégoriques (B. Ehn, *Ska vi leka...*, *op. cit.*, pp. 17-71).

¹¹⁸ Un exemple de la traduction concrète de cette approche est le « prospectus des finalités » joint au manuel d'éducation sexuelle (document reproduit *supra*, **illustration n° 20**, p. 457).

Les éléments me semblent réunis pour répondre à l'interrogation que j'ai formulée en début de chapitre. Comment résumer le sens de la *moralisation* du discours sur l'éducation, et de son lien avec une réforme/programme, la SIA, dans laquelle l'objet de l'enseignement n'est plus au centre, mais est supplanté par la relation école/sujet ?

Les critiques dont l'école issue des réformes avait fait l'objet à la fin des années 1960 concernaient d'une part le déclin de l'autorité des enseignants, la dégradation de la discipline et les difficultés croissantes dans la transmission des connaissances et, d'autre part, sous la pression du mouvement étudiant, la demande d'une plus grande participation des élèves dans le processus décisionnel et dans la programmation didactique. La réponse que la procédure de remise aux experts apporte à ce double mouvement semble inspirée par la volonté de soumettre l'institution à un nouvel ordre, *sans accroître les ressources en termes de pouvoir et de prestige* d'aucune des catégories en demande de reconnaissance. En supprimant par décret l'expérience historique de l'institution, elle propose de diluer l'identité des rôles institués, de rééduquer les acteurs à la socialisation en renforçant leur interdépendance émotionnelle et pratique, et en leur imposant des règles qui mettent la vie de l'école en conformité avec une morale sociale, les codes de la vie publique et les exigences du monde du travail¹¹⁹. La réflexion morale entre donc dans l'école réformée sous la forme de la confrontation de différentes « valeurs » – ce qui suppose encore l'existence dans le corps social d'instances spontanées, identifiées par des loyautés spécifiques et distinctes – pour déboucher sur un souci d'établir des *normes*, dispositifs de cohésion sociale, au nom de laquelle on fait appel à l'assentiment conscient des sujets.

Les finalités officielles du système s'organisent de manière évidente, en réponse à ces problèmes, autour des axes idéologiques que je viens d'illustrer. Il est moins aisé, en revanche, de rendre compte de la réception sociale de cette stratégie. Si l'on prend comme indicateurs les réactions suscitées par les conclusions de l'enquête SIA, l'explication des difficultés de l'école comme une conséquence de son imperméabilité à l'esprit de coopération entre toutes les catégories d'acteurs semble couronnée de succès¹²⁰. Un autre thème récurrent

¹¹⁹ Un indice parlant dans ce sens nous est donné par l'image atténuée que les organismes représentatifs se taillent dans la construction d'une image publique des écoles, en dépit des efforts déployés pour faire évoluer celles-ci vers une plus grande autonomie. Le rôle des organes élus (collège des enseignants, représentants des étudiants) n'est jamais au premier plan dans l'autoreprésentation officielle des établissements (brochures, aménagement des sites internet). Les fonctions que cette image publique met en avant, dans le cas des Universités comme celui du système scolaire, sont les autorités incarnant l'attention aux usagers, c'est-à-dire les gestionnaires.

¹²⁰ Compléter le rôle d'enseignant par de nouvelles responsabilités socioéducatives, souligne *Lärartidningen*,

dans les commentaires de la presse syndicale des enseignants est la promesse du rétablissement d'un ordre normatif : en proposant des méthodes susceptibles de pacifier l'environnement de travail, la SIA aurait apporté une réponse à la « désorientation » (*förvirring*) des acteurs de l'école. Dans la presse généraliste, la réforme apparaît sous un jour positif, bien que sa physionomie change en fonction de l'orientation idéologique des commentateurs : les conservateurs y reconnaissent une réhabilitation salutaire du concept d'éducation du caractère (*fostran*) ainsi que des règles de comportement au sein des établissements, alors que la presse socialiste souligne la place prééminente des mesures d'assistance aux élèves en difficulté et la caution des méthodes d'enseignement novatrices¹²¹. Cette ouverture de crédit – qui fait l'économie du caractère virtuel de nombreuses propositions – est un indice de la nature imaginaire du sentiment de « retour à l'ordre » que la réforme parvient à inspirer aux acteurs de l'école : sentiment qui tient à la mobilisation du consensus autour d'un projet qui transcende le contenu explicite des messages. On constate ainsi, en contradiction avec la notion d'un « retour au passé », que sous l'influence de la SIA l'axe de la réflexion sur l'école se modifie d'une manière rapide et généralisée. Avec la divulgation des analyses, des propositions et des premières expériences de terrain, les aspects relationnels et organisationnels de la vie scolaire discutés par la SIA s'imposent comme une priorité qui, de même que la problématique de la pédagogie « spécialisée », rend l'utopie d'une intégration gérée technologiquement plus tangible. Comme sous l'effet d'un aimant, les attentes avouées des acteurs professionnels convergent autour de son agenda. Les thématiques qui renvoient à des finalités autres¹²² que la prompte réalisation des innovations annoncées semblent disparaître de l'ordre du jour. Autre indicateur pertinent, dans le contexte conflictuel des années 70, les conclusions de la SIA recueillent, lors du passage parlementaire de la réforme, le soutien le plus large¹²³. L'idée selon laquelle la mise en œuvre de l'école-SIA représente l'issue définitive à la crise de l'institution permet de retisser une rhétorique

revient à le valoriser : l'école SIA ne sera plus un simple centre d'enseignement (*undervisningsanstalt*) mais « beaucoup plus que cela » (*något mycket mer*. « Förändringar i arbetsmiljö och lärarroll » [Des changements dans l'environnement de travail et dans le rôle d'enseignant], *Lärartidningen*, 36, 1974, p. 6).

¹²¹ Cf. la revue de presse consacrée aux réactions à l'enquête dans *Lärartidningen* (36, 1974, p. 52).

¹²² Y compris ceux qui sembleraient inhérents à l'institution scolaire : la discussion sur la pédagogie des différentes matières, l'approfondissement de thèmes culturels spécifiques, le rapport avec la recherche.

¹²³ En présentant au *Riksdag* la proposition SIA, la ministre Lena Hjelm-Wallén souligne avec satisfaction que les organisations consultées pour avis avaient apporté un soutien « quasi unanime » aux principes affirmés dans l'enquête préparatoire (*en nära nog enig remissopinion*. *RH*, 1975/1976, proposition nr 39, p. 253). Ce consensus cache cependant une grande diversité au niveau des attentes. Ce n'est donc pas un hasard si les attaques contre la SIA marquent le début, dans les années 1978-1979, de la crise du consensus national autour de la politique scolaire (cf. *infra*, section vi.4).

consensuelle, autour d'objectifs qui préservent l'autorité de la bureaucratie scolaire centrale, voire qui la renforcent face aux groupes professionnels et à l'opinion. À la cacophonie des visions sur le rôle et sur les responsabilités culturelles de l'école, la doctrine SIA oppose un ensemble compact de solutions futuristes, peu accessibles à la critique, investies en même temps de l'autorité de la légitimation savante et de l'*appeal* d'une promesse utopique.

3. ACCULTURATION À UNE ÉDUCATION SANS MODÈLES : LE PROGRAMME « IL SUFFIT D'ESSAYER » (1977)

Si l'on prête foi aux raisonnements que j'ai analysés dans la section précédente, l'identité morale de l'institution éducative, dans la fonction que lui assignent la *barnstugeutredning* et la SIA, repose entièrement sur la qualité de ses formes de socialisation. Sa mission consiste, en même temps, à refléter, par son organisation interne, des finalités supérieures, enfin mises à la portée de la conscience des acteurs professionnels. Durant l'élaboration de ces grandes réformes, la question de l'*objet* de l'action éducative s'éclipse de l'agenda du débat. L'idéal d'une institution éducative *horizontale*, où toute hiérarchie symbolique est suspendue, marque l'accélération d'un processus qui avait connu son premier test avec la neutralisation de l'enseignement religieux. De la maternelle aux lycées, les grands engagements de démocratie et d'inclusion sociale doivent apparemment s'imposer de manière homéostatique : habiter les *intentions* des acteurs, plutôt que le discours.

Jusqu'à présent, mon analyse de cette transition n'a pas transcendé les registres de la réflexion théorique et du projet. Est-il possible de déterminer l'impact *pratique* qu'exerce sur ses destinataires un programme réformateur qui focalise son action sur la définition des pratiques d'enseignement (ses « mots ») et sur la représentation imaginaire des rôles ? Peut-on dégager de ce tournant la trame d'une *utopie* – un *a priori* normatif sur l'organisation idéale de la société – dressant une frontière entre la « bonne volonté » institutionnelle d'un côté, et la détresse morale du monde social de l'autre ? Ces interrogations touchent à la logique sociale des transformations que j'ai illustrées jusqu'ici sous une forme désincarnée. Au-delà de l'universalisme des principes affichés, les initiateurs des réformes poursuivent-ils un résultat, ou un « profit », alors qu'ils tournent leur regard vers les gestes les plus anodins et les intentions inavouées des acteurs individuels ? Et inversement : où s'inscrit socialement la « résistance » que le discours de l'institution pointe du doigt, et quelles armes emprunte-t-elle ? Pour répondre à de telles questions, il importe d'apprécier dans sa spécificité le mode

d'analyse et d'intervention propre aux dispositifs d'accompagnement de l'innovation, par lesquels les projets de réforme des années 1970 prennent forme. Tourner le regard vers les implications des réaménagements organisationnels qu'ils supposent, est un passage indispensable afin d'affiner l'interrogation et cerner le statut des transformations en cours. Appréhender l'institution éducative et ses appareils de contrôle « en état de marche », s'ajustant aux nouveaux préceptes qui incitent à l'épanouissement de l'initiative individuelle et à l'ouverture à l'autre.

En vertu de son caractère paradigmatique, j'ai choisi de prendre en compte la mise en œuvre de la seule branche du système éducatif que le tournant psycho-individualiste de la fin des années 1960 refaçonne *ex novo* : la *förskola*. En effet, lors des autres interventions novatrices de cette époque, ses principes fondateurs apparaissent comme une référence théorique incontournable. Témoignages et documents du suivi scientifique qui a accompagné la mise en œuvre de la « pédagogie du dialogue » préfigurée par la *barnstugeutredning* nous donnent l'occasion de pénétrer dans l'interaction entre institutions pédagogiques et terrain, au moment où la circulation des expériences entre secteur de la recherche, appareils administratifs et environnement quotidien des institutions éducatives connaît son développement le plus spectaculaire. Mon étude de cas porte sur l'« évaluation » (*utvärdering*) d'un projet d'application expérimentale (entamé à partir de 1972 dans dix-sept *daghem* du pays) de la pédagogie préscolaire, d'après les lignes directrices imposées à la nouvelle institution¹²⁴. Les observations, limitées à six expériences, furent confiées à deux psychologues de l'enfance, rattachés à la *lärarhögskola* de Stockholm et eurent lieu lors de six missions de deux semaines chacune, effectuées entre 1975 et 1976; la recherche fut publiée un an plus tard, avec le titre mobilisateur « Il suffit d'essayer »¹²⁵. Ce document permet d'appréhender, dans ses différentes conséquences, le déplacement de la désignation des finalités de l'institution d'un code abstrait vers la maîtrise de l'interaction entre acteurs, notamment sur le plan de l'appropriation de la

¹²⁴ Le lancement d'une activité d'expérimentation fondée sur les propositions de la *barnstugeutredning* avait fait l'objet d'une proposition de la part de ce même comité en 1971. L'idée fut aussitôt reprise par le ministère des Affaires sociales, et l'organisation de l'expérimentation confiée, à la fin de la même année, à l'administration d'État compétente : *Socialstyrelsen*. Cette agence allait recevoir par la suite la mission d'établir un programme national pour la *förskola* (« plan de travail » ou *arbetsplan*), auquel ma réflexion suivante va se référer amplement.

¹²⁵ A. Söderlund, I. William-Olsson, *Försöka duger*, Stockholm, Högskolan för lärarutbildning, Rapport 1, 1977 (les références données en note se basent sur la réimpression du document, qui date de 1978). Dans le rapport, les conclusions des enquêteurs sont systématiquement soumises au débat avec le personnel de chaque établissement et les parents d'élèves – visant à « confronter » les impressions respectives. Le rapport est conçu comme une synthèse, par les enquêteurs, de leurs observations et des discussions effectuées à partir de leurs résultats.

fonction normative par les instruments de contrôle d'une « direction par objectifs » encore en quête d'une méthode.

3.1 La prise de parole : une poétique et une compétence

Avec le glissement de la mission des *utredningar* de la détermination de principes généraux vers la gouvernance de la représentation des rôles et la valorisation de certaines formes organisationnelles, leurs recommandations deviennent le critère du suivi en continu de l'assimilation de l'esprit professionnel approprié. En puisant dans les théories du *rational management*¹²⁶ la notion de l'importance de la circulation de l'information et de l'autoévaluation en continu du travail en groupe, la pédagogie scientifique des années 70 se caractérise – à tous les échelons du système d'enseignement – par le recours scrupuleux au contrôle des résultats; cette étape devient l'occasion de légitimer aussi bien l'institution d'une problématique qu'un ordre précis de solutions, contribue à leur diffusion sous forme de vulgate et permet, au besoin, d'en préciser les intentions en cours de route¹²⁷. Du point de vue de cette investigation, le rapport d'évaluation de 1977 se prête à être regardé sous trois angles différents. En tant que témoignage direct du lancement d'une nouvelle branche du système éducatif¹²⁸, il représente une source d'information sur l'image que les acteurs professionnels construisent de leur mission légitime; en tant que reflet des procédures adoptées par les représentants de la rationalité institutionnelle dans l'examen de ses résultats, il nous éclaire sur la prégnance avec laquelle la nouvelle doctrine s'impose à ses porte-parole officiels et intervient dans leur regard; finalement, en tant que compte-rendu de résultats destiné à la circulation au sein d'un public professionnel, il peut être analysé comme un code de conduite officieux de la *förskola*, une illustration didactique des compétences et des qualités humaines attachées à la mission de l'institution.

Le thème de la *loyauté* par rapport à la doctrine inspiratrice de l'institution représente le fil rouge de l'enquête, où la dimension impersonnelle d'un « contrôle d'efficacité » se conjugue avec l'ambition tangible de promouvoir l'adhésion à un mode de pensée. Dès les passages

¹²⁶ Caractérisés, comme le rappelle A. Ogien (*L'esprit gestionnaire*, Paris, EHESS, 1995, pp. 79-81), par l'exaltation du travail en groupe et l'effacement des principes d'autorité patents.

¹²⁷ Observons, en passant, que la nécessité de l'« évaluation » (dans le cas que j'examine ici) fut invoquée au terme de la mission des « project-leaders » affectés dans les *daghem* expérimentales afin d'encadrer le travail des éducateurs, donc au moment précis où les acteurs professionnels s'apprêtaient à poursuivre leur activité dans l'absence d'un contrôle externe.

¹²⁸ Soit, plus exactement, de son *institutionnalisation*, par l'universalisation de sa cible préconisée par la loi de 1973 et sa soumission à un programme national.

introductifs du rapport, un idéal, la « pédagogie du dialogue », est investi de ce double statut de critère opératoire et de principe vertueux. Qualifiée comme « le mode de relation souhaitable »¹²⁹ pour l'ensemble de l'activité éducative, elle semble étendre sa sphère de pertinence au-delà du contexte technique du processus d'apprentissage¹³⁰.

Au lieu que des données objectivables, extérieures aux agents, l'observation se donne pour objet un *état d'esprit* immanent à l'interaction, que l'acteur est censé adopter par osmose, en vertu d'une transformation dont il est partie prenante. Ce choix se répercute à la fois sur la nature des comportements pris en compte et sur le statut des commentaires des représentants de l'institution. Dans l'introduction au rapport, la démarche d'autoévaluation est assimilée à une expérience collective, qui aurait impliqué dans l'inventaire des données aussi bien les parents que les enfants. La volonté de déclencher, par l'intermédiaire de l'évaluation, une révélation de l'*authenticité* de l'expression des acteurs, se traduit dans une consécration rhétorique de la « prise de parole »¹³¹. Sur le plan des intentions, le statut de l'expertise se réduit à la restitution, dans une forme scientifique, de l'appréciation que les protagonistes de l'expérimentation portent sur leur propre expérience¹³². Les prérogatives des enquêteurs ne semblent inclure aucun droit de censure envers les solutions pédagogiques et organisationnelles qu'ils rencontrent. La seule orthodoxie devant laquelle ils s'inclinent réside en l'absence de toute orthodoxie : l'enjeu de leur intervention consiste justement à affranchir le travail éducatif d'un carcan de normes tacites et de routines arrêtées *a priori*. La métaphore sous-jacente est celle d'une « norme » éducative qui, affranchie du poids mort des conventions sociales, deviendrait l'objet d'une réflexion libre entre les acteurs. Une telle vision, qui fédère enquêteurs et enquêtés, se reflète d'emblée autant sur les procédures d'enquête que sur le mode de présentation des données. Le rapport se présente, tout à la fois, comme un exposé de résultats, un outil de discussion pour le personnel et comme le compte-rendu d'un bilan d'activités entrepris spontanément. La restitution des observations trahit la

¹²⁹ [...] ett önskvärt förhållningssätt (A. Söderlund et I. William-Olsson, *Försöka duger*, op. cit., préface). La présentation du rapport fait également allusion à des « formes d'organisation » (et à des « activités ») souhaitables (*önskvärta*), déterminées à partir du programme officiel pour la *förskola*. Cf. l'emploi de cet adjectif, dans le contexte du tri du contenu des manuels par le *läromedelsnämnden*, pour désigner les valeurs ou les opinions qui jouissent d'une sanction officielle indiscutable (cf. *supra*, p. 531).

¹³⁰ Le principe du « dialogue » ne doit pas caractériser exclusivement la relation de l'adulte à l'enfant, mais offre aussi le modèle du contact entre les adultes et préside à l'ensemble des relations entre « les individus qui se trouvent dans la *förskola* » (*människorna i förskola*. *Ibid.*, p. 17).

¹³¹ *Ibid.*, p. 20.

¹³² Dans la préface de l'enquête, les auteurs déclarent s'être laissé inspirer, en ce qui concerne la méthode d'observation choisie, par la « vision de l'homme » (*människosyn*) de Paulo Freire, source d'inspiration reconnue de la *barnstugeutredning* (*Ibid.*, pp. 20-21).

recherche d'un « style », captivant et informel, proche du registre du langage ordinaire. Des questions rhétoriques et des passages au discours direct parsèment le texte, où les extraits des témoignages des travailleurs des *daghem* alternent avec les remarques des interviewers¹³³ : autant de procédés qui soulignent l'adhésion des chercheurs à un canon non directif.

L'assimilation du rapport à un prolongement de l'activité d'auto-évaluation de l'institution, contribue assurément à banaliser sa teneur magistrale. Néanmoins, ce choix contribue également à brouiller le statut des commentaires, aussi bien que la posture imaginaire des experts face au public professionnel auquel ils s'adressent. Souvent, les observations qui structurent l'analyse ont une forme impersonnelle (« on fait », « on croit », « plusieurs pensent »...), au point qu'il devient difficile de déceler si ces remarques proviennent du chercheur lui-même, du personnel, d'autres observateurs ou de tous ces acteurs à la fois. Une telle indétermination du sujet du discours rejoint l'idéal dont le rapport se réclame : le modèle d'un baromètre objectif de la *circulation* des expériences et des valeurs, à l'intérieur d'un système bien identifié et clos. En même temps, l'insistance avec laquelle les enquêteurs affirment leur solidarité morale avec leurs interlocuteurs n'est pas sans conséquence sur la restitution des données; le plan connotatif du discours travaille à l'encontre d'une lecture strictement objective des expériences observées, qui supposerait la possibilité de séparer distinctement le locuteur de l'objet de ses remarques. Une première question qui a inspiré ma réflexion a donc été dans quelle mesure les finalités de l'évaluation n'entraient-elles pas en contradiction avec les impératifs d'ordre formel, dont le regard des chercheurs et l'architecture du rapport semblent être captifs. Les impressions résultant des observations sur l'interaction entre enfants, personnel et parents, sont ordonnées en une grille de rubriques, correspondant aux trois *sous-objectifs* de la *förskola* identifiés par la *barnstugeutredning*¹³⁴. Les sections en lesquelles se divise chaque étude de terrain, mais aussi les formules utilisées lors des entretiens avec le personnel et dans l'analyse des situations observées, ne font que réaffirmer la centralité de ces critères. La grille d'analyse des résultats étant calquée sur le lexique de la doctrine pédagogique « officielle »¹³⁵ (comprenant les questions de savoir s'il est permis aux enfants d'être « actifs », de « prendre des initiatives » ou « des responsabilités », si

¹³³ Des remarques qui sont parfois isolées de l'exposé des observations de terrain et regroupées dans des rubriques telles que « commentaires finals », ou « notre point de vue ». Le ton familier n'entame en rien le caractère définitif du jugement émis par les enquêteurs, comme l'attestent des rubriques telles qu'« Est-ce une bonne daghem? » (*Är detta en bra daghem?*, *ibid.*, p. 100) ou « Pourquoi le groupe fonctionnait-il aussi mal? » (*Varför fungerade gruppen så dåligt?*, *ibid.*, p. 93).

¹³⁴ Le lecteur se souviendra d'une méthode de formalisation analogue (les « six questions »), relativement à la vérification de l'« objectivité » des manuels scolaires (*cf.* chapitre III, pp. 503-504).

¹³⁵ *Cf.* l'analyse de l'enquête SIA (*supra*, pp. 566-574).

l'« interaction »¹³⁶ se développe correctement, etc.), le récit des acteurs est aussitôt restitué dans ce langage codé. Quels que soient les contextes dans lesquels l'évocation de leur travail émerge – les propos sont ordonnés comme des réponses à variable unique à un questionnaire modelé à partir de la doctrine constitutive de la *förskola*¹³⁷. Intégrés dans la procédure de vérification, les principes pédagogiques qui avaient inspiré l'activité de la *barnstugeutredning* se trouvent élevés au rang d'une grille de référence pour le travail des éducateurs. Mais de quels principes s'agit-il, concrètement ? D'une part, les objectifs officiels assignés à la *daghem* (tels qu'ils découlent du « plan de travail », établi par *Socialstyrelsen* en 1975¹³⁸) s'apparentent d'une déclaration d'intention, la généralisation à l'univers préscolaire des principes universels de démocratie et de solidarité; d'autre part, ils procèdent de la tentative de condenser en un projet cohérent la réflexion sur un modèle de socialisation respectueux de l'individu, dans lequel seule la référence négative – le rejet de l'autoritarisme – a été tranché. Néanmoins, leur évocation répétée en tant qu'indicateurs de qualité dépouille leur contenu de toute ambivalence et les crédite comme des paramètres scientifiquement établis :

L'objectif global formulé par la *barnstugeutredning* et adopté par le *Riksdag* devrait constituer [...] le critère de l'évaluation (« Mission de l'évaluation »)

Nous avons voulu évaluer l'environnement des enfants à travers l'étude qualitative des processus capables de mener à l'objectif global (« Organisation de l'étude »)

L'objectif définit [...] l'orientation que l'on souhaite donner, à l'intérieur de la *förskola*, à l'éducation des enfants [...] Nous avons choisi d'apprécier l'activité pédagogique à partir de certains critères, qui revêtent un rôle central dans la définition des buts¹³⁹.

Assurément, la référence formalisée à des « objectifs » peut être considérée comme un simple instrument de rationalisation de l'observation, la condition d'une organisation cohérente des

¹³⁶ Le terme fait partie du vocabulaire que la *barnstugeutredning* a introduit dans la langue institutionnelle (cf. le rapport de 1972 *Samspelet mellan människorna...*, op. cit.). Il est ici expressément utilisé pour évoquer un modèle pédagogique reconnaissable (« nous entendons par *samspel* – lit-on à la p. 13 du rapport – un échange réciproque d'expériences. Cela peut avoir lieu à travers la conversation, ou en faisant quelque chose ensemble »). Cf. l'occurrence du terme dans les manuels scolaires, et dans les *läroplaner* (section II.1).

¹³⁷ « – Les enfants et les adultes sont-ils actifs ? – Qui prend l'initiative de l'activité ? [...] – Interaction entre êtres humains » (– *Är barn och vuxna aktiva? – Vem tar initiativ till aktivitet? [...] – Samspelet mellan människor*). *Försöka duger*, op. cit., pp. 36-39). Bien que de tels critères puissent apparaître, en eux-mêmes, fort peu contraignants, les enquêteurs les entendent expressément comme la traduction d'un idéal éducatif officiel. *Ibid.*, pp. 13-15.

¹³⁸ *Vår förskola*, op. cit.

¹³⁹ – *Den övergripande målsättning för förskolans verksamhet som formuleras av BU och antagits av riksdagens skulle vara utgångspunkt för utvärdering [...] – Vi ville [...] utvärdera barnens miljö genom att kvalitativt studera processer som kan leda till det övergripande målet [...] – Målet anger allmänt vilken inriktning man inom förskolan vill ha på sin barnuppfostran [...] Vi har valt att bedöma verksamhet utifrån några begrepp som är centrala för målsättningen.* *Försöka duger*, op. cit., pp. 6-8.

données : néanmoins, elle aboutit à situer chaque propos des acteurs, ainsi que chaque résultat de l'observation, sur une échelle de conformité par rapport à des paramètres absolus et autorisés¹⁴⁰. De surcroît, le caractère unilatéral du système d'évaluation utilisé – la surveillance de la conformité aux « objectifs » de l'institution – entretient un rapport ambigu avec le contenu littéral de ces mêmes objectifs (qui, pour éviter d'emprunter la langue de l'autorité, se confondent avec l'éloge des vertus humaines et de l'empathie) : d'autant plus que les auteurs intègrent parmi les éléments de leur appréciation non seulement la volonté de les respecter, mais la *qualité* de leur réalisation. Plus concrètement, la tendance des enquêteurs à s'adresser au personnel en s'appuyant sur la phraséologie forgée par les dernières commissions d'enquête, amène à projeter le halo sacré de la pédagogie officielle bien au-delà du plan explicite de l'analyse des données. Chaque question se charge d'une allure allusive, alors qu'inversement, les devises elles-mêmes se trouvent imprégnées de la pertinence affective que la rhétorique de l'aveu, la parole échangée en confiance, leur communique.

Dans l'exposé qui suit, je vais prendre en compte deux contextes particuliers de l'examen, dans lesquels les pédagogues auteurs de l'enquête entrent directement en communication avec le personnel : à savoir, la discussion qui se focalise sur la compétence des préceptes pédagogiques officiels de la part des acteurs et les occasions dans lesquelles ces mêmes acteurs sont invités à exposer les objectifs personnels qu'ils attachent à leur activité.

3.1.1 « *Le dialogue, qu'est-ce que cela veut dire pour toi ?* »

Un des passages les plus révélateurs de l'échange entre enquêteurs et membres du personnel, est l'incitation, adressée à ces derniers, à préciser ce qu'ils entendent par « dialogue » et à relater les bienfaits qu'ils en ont tirés. Un tel procédé, ciblé sur un des termes clés de la réforme, introduit d'entrée de jeu une connivence forcée entre contrôleurs et contrôlés, en ce qu'il prête à ces derniers une connaissance préalable de l'enjeu de l'acte éducatif légitime. Aux yeux du lecteur profane, la conversation se charge d'une allure ésotérique, le dévoilement des vertus d'une compétence soustraite au domaine de la connaissance ordinaire¹⁴¹.

Les réponses des interviewés extraites du rapport attestent aussitôt que la notion de

¹⁴⁰ Les auteurs du rapport avouent, par exemple, avoir regardé « naturellement » tous les « buts concurrents » (*kunkurrerande mål*), éventuellement affichés par les acteurs, comme des entraves à la réalisation de l'objectif de la *förskola*. *Ibid.*, p. 15.

¹⁴¹ En même temps, la valeur performative de cet exercice introspectif reste insondable : s'agit-il de soumettre le personnel de la crèche à un test de compétence professionnelle ? D'entamer une confrontation à plusieurs voix autour de l'interprétation correcte des missions de l'institution ? Ou bien de *personnaliser* la représentation d'un mot d'ordre déjà accepté *a priori*, en l'enrichissant d'exemples concrets, d'anecdotes édifiantes ?

« dialogue » est comprise comme la marque d'une sphère légitime, appelant une forme de révérence. La valeur de cet échange verbal doit donc aussi se mesurer à son impact intimidant et à l'éventail des choix qu'il admet. La seule alternative concrète que la question laisse à l'interrogé oscille en effet entre l'affectation d'une adhésion enthousiaste et un aveu d'ignorance. Il apparaît aussi, en filigrane, que tout point de vue personnel sur ce sujet est l'effet d'une acculturation autogène à l'institution : les membres les moins expérimentés de l'équipe éducative avouent « ne pas savoir » en quoi le « dialogue » consiste exactement, tandis que les initiés l'identifient spontanément à une vertu et à une obligation diffuse : « le dialogue, c'est une question de générosité et qui a trait au sentiment de sécurité », « c'est quelque chose [...] dont on ne peut pas parler en théorie, mais à quoi il faut tendre en travaillant »¹⁴². La volonté de vérifier la maîtrise du langage orthodoxe par l'acteur semble bien s'harmoniser avec une autre tendance diffuse que j'aborderai plus loin – la valorisation de l'aveu spontané, ou de la « prise de parole » : l'acteur, dans les deux cas, est censé aboutir à une lecture subjective des nouveaux codes professionnels. Cette finalité s'inscrit dans une injonction qui parcourt l'idéologie de la *förskola* : l'exigence de prendre conscience de ses propres « valeurs ». En même temps, elle révèle un volet crucial de cette injonction, à savoir la nécessité d'ouvrir le produit d'un tel regard sur soi à une confrontation publique. Reste à déterminer l'espace d'autonomie qu'une telle *personnalisation* de la fonction magistrale peut admettre : en effet, bien que la voix des acteurs ait un rôle actif dans l'explicitation des objectifs, c'est *dans* cet échange, et *par* lui, que la nature du rapport d'autorité qui les soumet aux enquêteurs se précise. À travers le rituel de l'interrogation, des finalités indistinctes sont posées d'une part comme des marques de professionnalisme – auxquelles on n'est censé accéder qu'au terme d'un parcours dirigé – et d'autre part comme l'indice d'une transformation qui engage l'intégralité de la personnalité individuelle, le sceau d'un « réveil » moral.

En relatant leurs impressions sur la pédagogie de chaque *daghem* observée, les enquêteurs font apparaître l'importance spécifique qu'ils attachent au recours, dans les échanges entre acteurs, au vocabulaire de l'expertise institutionnelle, des *utredningar*¹⁴³. Des remarques

¹⁴² *Dialog har med generositet och trygghet att göra [...] Det går inte [...] att tala om det teoretiskt utan det är något men måste arbeta sig fram. Försöka duger, op. cit., p. 48. Cf. également pp. 117-118. Le même type d'échange, comprenant l'aveu de l'ineffabilité, se développe relativement à d'autres éléments du code professionnel de la *förskola* (« Le *arbetslag*, c'est difficile de raconter ce que c'est... », *Arbetslag, det är svårt att tala om vad det är. Ibid., p. 79*).*

¹⁴³ « Les intentions de la *barnstugeutredning* ressortent » (*barnstugeutredningens intentioner märks... Ibid., p. 108 et p. 137*) – est l'une des remarques récurrentes de la part des enquêteurs à propos du travail du personnel.

sourcilleuses accueillent les cas où le personnel aurait négligé de se référer à ce code pour nommer son activité, ou lorsque ces mêmes concepts ne se sont pas imposés dans la communication interne¹⁴⁴. Au début du rapport, les auteurs abordent la position objective d'autorité dont leur statut les a investis comme un facteur dérangeant, regrettable mais impossible à dépasser, qui pèserait sur leur aspiration d'accéder à une confrontation d'égal à égal avec les acteurs professionnels¹⁴⁵. Or, la sensation que l'on tire de cette lecture est plutôt qu'un tel décalage est entretenu par la réitération de certains mots-clés, qui placent d'emblée le personnel en une position d'infériorité. La maîtrise des « objectifs » officiels est placée à la fin d'un parcours initiatique : un processus d'introspection et de mise à nu de ses résistances, que de surcroît la prose des examinateurs caractérise comme une démarche laborieuse et pénible. Dans ce cadre, peu de place est laissée à la révélation d'expériences originales, mais aussi, bien entendu, à une reconsidération critique du programme de l'expérimentation¹⁴⁶.

Comment expliquer le fait qu'autour de la « mission » politique de la *daghem*, confinée, au niveau de son expression littérale, à la promotion d'une attitude bienveillante et disponible à l'écoute, se concentre une telle attention, un tel souci de conformité ? Le fait que les points caractéristiques du programme dont les enquêteurs cherchent à tester la compétence par les acteurs se réduisent à l'incitation à une circulation plus libre des expériences et des motivations individuelles, ne fait que brouiller le pouvoir de contrôle dont ils sont les dépositaires; la rhétorique qui le véhicule n'est pas celle de l'imposition, mais de l'*habilitation* et de la libération de ressources affectives¹⁴⁷. Il est possible de remonter à trois ordres de motivations, qui investissent l'incitation à l'aveu d'un sens précis : la première de ces finalités tient à la recherche d'une organisation cohérente du message éducatif et de l'anticipation de ses effets, qui est à la base de toute l'architecture de la *förskola* et lui ouvre la

¹⁴⁴ Fréquents sont les commentaires qui se focalisent sur la façon dont le personnel élabore verbalement son travail et ses expériences : « Les expressions “développement du moi”, “construction de concepts” et “communication” ne sont pas utilisées [...] On ne se sert pas non plus du concept de “pédagogie du dialogue” » (*Begreppen jagutveckling, begreppbildning och kommunikation använder man sig inte av [...] Begreppet dialogpedagogik använder man inte heller. Ibid.*, p. 194).

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 22.

¹⁴⁶ La logique qui semble se dessiner ici peut être rapprochée du rapport qui se noue entre buts officiels et pratiques lors de la désignation officielle des normes régissant l'éducation sexuelle (*cf. supra*, chapitre III.2.1.3) : l'autorité scolaire laisse entendre qu'une orthodoxie *existe*, mais son contenu est laissé à la libre initiative des acteurs. Ceux-ci seront ainsi appelés à attester activement leur loyauté au programme qui régit leur activité. Leur identification est en quelque sorte *extorquée* par l'exigence de la « traduction » des valeurs générales en normes de conduite pertinentes au niveau de la conscience individuelle, et ensuite en actions concrètes.

¹⁴⁷ Les éducateurs sont qualifiés, inversement, par des expressions évoquant une paralysie de la volonté : « ils n'osent pas », ils « voudraient agir mais n'y arrivent pas »...

voie de la légitimation scientifique. La pertinence attribuée à la maîtrise d'un langage professionnel ne fait que conforter l'idéal, plus diffus, d'une pédagogie reposant entièrement sur la maîtrise rationnelle des cadres de l'interaction avec les enfants, signifiée par un système de routines codifiées. L'acculturation des enseignants à la nouvelle langue représente tout à la fois un test de l'affirmation de cette volonté de formalisation et un exercice de traduction du fonctionnement routinier de l'institution d'après les catégories fournies par la réforme.

En résumé, la vérification de la compétence de la langue de la réforme peut s'interpréter comme une métaphore du professionnalisme, en tant que trait distinctif de la nouvelle institution. La soumission qu'elle induit se réfère moins à une autorité qu'à une « manière de faire » : apprendre à référer son niveau de tolérance envers les enfants aux objectifs psychodynamiques du « développement du moi » ou de la « confiance en soi », savoir que séparer deux enfants qui se disputent constitue un entraînement à la « résolution des conflits » et qu'une promenade ou une visite au jardin zoologique représentent une phase de l'« orientation sur le monde environnant » (*omvärldsorientering*), apportent autant de confirmations que tout, dans l'activité qui se déroule dans la *förskola*, participe à maintenir le facteur humain dans les limites du prévisible¹⁴⁸. Le rapport aux mots s'avère être également l'instrument de contrôle le plus utilisé par les enquêteurs pour décerner aux équipes d'éducateurs des attestations de conformité aux « intentions » de la *barnstugeutredning* : il livre donc un test de conformité idéologique. Au-delà de son action disciplinante, l'attention au langage répond à l'exigence de codifier la procédure de surveillance : dès lors que les enquêteurs se sont assurés que la volonté de respecter le « bon » langage s'est bien affirmée, le souci des comportements pratiques des acteurs semble s'atténuer¹⁴⁹. En bref, une triple contrainte pèse sur les enquêtés, consistant à *connaître* les slogans officiels dans leur forme codifiée, à les *interpréter* correctement, en en cernant le domaine de pertinence, et à les *appliquer* conformément aux « intentions » (c'est le terme utilisé) de la *barnstugeutredning*¹⁵⁰. Ces trois étapes tendent à

¹⁴⁸ Une requalification sémantique semblable concerne les repas (*matsituation*, « situations de repas »), les jeux individuels (« stations d'activités », *aktivitetsstationerna*) et les activités dirigées (*samlingar*, réunions planifiées).

¹⁴⁹ Le fait que les finalités légitimes soient effectivement mises en œuvre semble moins important que l'identification affective qu'elles suscitent, et qui s'exprime notamment par la découverte – cette phrase revient souvent – que les recommandations de la *barnstugeutredning* correspondent « à ce qu'on fait déjà » (*sedan förstod vi att det var ju det vi gjorde. Ibid.*, p. 136)

¹⁵⁰ En revanche, la réussite du processus ne suppose pas une « compréhension » de ces finalités au sens intellectuel du terme. Le cas de quelques éducateurs, déclarant travailler selon les « intentions » du comité, tout en avouant ne pas avoir eu accès à sa production théorique, atteste bien combien peu la *rationalisation* des pratiques est redevable à une démarche *rationnelle* des acteurs. Ce sont leurs propres gestes, non le contenu des prescriptions, que ceux-ci sont tenus d'élaborer en tant que préalable à l'action.

garantir au système un fonctionnement ordonné, mais alors que les deux premiers demeurent, avant tout, une fonction de l'affirmation d'une relation d'autorité et de la nécessité pour l'individu de modifier son rapport à la réalité, en s'appropriant les nouveaux codes, la troisième contient la clé pour « normaliser » la lecture des visées substantielles de la nouvelle pédagogie. Elle nous dit que la traduction pratique d'idéaux universels tels que l'« autonomie » ou la « sécurité » de l'enfant, sera appréciée en fonction de sa conformité à la volonté politique qui les a mobilisés.

3.1.2 *Un nouveau devoir : « connaître ses objectifs »*

La finalisation de l'autoréflexion à une adhésion inconditionnelle à l'ordre rationnel incarné par la *förskola* se dégage plus clairement dès que les experts soulèvent des questions au caractère non directif, centrées sur le contenu que chaque acteur attribue à sa mission : la demande vise alors le *resultat* que l'éducateur se propose d'atteindre par chacun de ses actes. Sur le plan littéral, la nécessité que les acteurs développent avec leurs mots les *objectifs* qu'ils assignent à leur activité, semble se justifier par la volonté d'établir un « dialogue » avec eux : la prise de parole est présentée comme une chance donnée à chacun de s'exprimer, laissant que son point de vue profite à une discussion plus large. Mais bien que, dans cette acception restreinte, cette opération ait comme référent la subjectivité de l'éducateur, elle traduit aussi, de manière parfaite, la nécessité d'ordre thérapeutique de la *connaissance de soi* que l'on retrouve parmi les normes auxquelles les éducateurs sont tenus de se conformer¹⁵¹. La sollicitation à préciser « ce que l'on veut obtenir » par son travail doit donc être comprise à partir des recommandations officielles, qui prescrivent que chacune des tâches qui structurent l'activité de la *daghem* doit avoir un statut éducatif précis et participer à l'imposition d'un modèle prescrit à l'avance. Discuter ses objectifs à l'intérieur des équipes de personnel, représente aussi une étape codifiée et obligatoire, qui est la condition d'un autre passage central : l'aménagement planifié, par blocs d'activités, des fonctions de la *daghem*¹⁵². Sans

¹⁵¹ « La pédagogie du dialogue doit débiter par la prise de conscience par l'adulte de ses propres valeurs et de la manière dont celles-ci gouvernent son comportement vis-à-vis des enfants et des adultes. L'adulte doit être conscient de la manière dont il reçoit, élabore et transmet l'information, et doit apprendre en même temps à être sensible à l'information que les autres communiquent à travers leurs attitudes (littéral.: "leur façon d'être", *N.d.A.*) » (*Dialogpedagogik måste starta med den vuxnes medvetandegörande av egna värderingar och hur dessa styr handlandet gentemot både barn och vuxna. Den vuxne måste bli medveten om hur han tar emot, tolkar och sänder information, liksom han måste lära sig att vara känslig för den information andra ger genom sitt sätt att vara*).

Vår förskola, op. cit., pp. 52-53.

¹⁵² Non le contenu de ses normes, mais bien la propension à les mettre ouvertement en question, semble représenter la « nouvelle frontière » de la légitimité face à l'institution: l'attitude consistant à « ne pas oser » dévoiler ses intentions fait par conséquent l'objet d'une disqualification sans concessions, ainsi que, plus subtilement, l'« incertitude » que le personnel ressentirait.

être une fin en soi, la prise de conscience constitue une étape nécessaire vers un modèle d'éducation plus réfléchi, sans oublier sa seconde justification implicite : induire à une négociation consensuelle des normes avec les collègues et améliorer ainsi la qualité des relations au sein du groupe¹⁵³. Si l'on devait résumer l'esprit de la *förskola* en une formule synthétique, on pourrait dire qu'elle se conçoit comme le lieu où rien n'est laissé au hasard. Si le nœud théorique où s'opposent contrainte et autonomie, problématisation et stabilisation des valeurs éducatives, n'est jamais tranché de manière définitive, l'anticipation et la maîtrise rationnelle de chaque geste, objet ou fonction y représentent non seulement une évidence, mais l'objet d'un constant rappel à l'ordre¹⁵⁴. Le sentiment général est que le travail d'anticipation, formalisé dans les documents directeurs de la nouvelle institution s'étend, outre les orientations éducatives de fond, à l'impact identitaire et émotionnel de chaque étape de l'accueil assuré par la *daghem* : un « tout » éducatif foncièrement en contraste avec le souci ambiant de ne pas préjuger, dans un sens quelconque, du développement de la personnalité de l'enfant¹⁵⁵.

L'argument que l'idéologie de la *daghem* emprunte pour échapper à cette contradiction – à savoir, la thèse que non l'excès, mais l'absence de finalisation rationnelle de l'éducation recèlerait un risque de manipulation – l'entraîne vers une démarche circulaire : le seul moyen de s'assurer que les enfants resteront imperméables à toute « influence » consiste à les « influencer » préventivement. La force contre laquelle l'idéologie préscolaire se mobilise n'est pas l'autorité tout court (en tant que force imposant des limites à l'autodétermination

¹⁵³ Alors qu'elle propose à l'acteur de participer à la définition des règles du jeu, cette injonction réaffirme le point cardinal de toute pensée managériale ou behavioriste, la valorisation de la recherche d'un ajustement des relations personnelles sur la ligne du moindre désordre: alors qu'elle demande à l'acteur un avis, elle l'invite à cautionner une image de la réalité. Une fois de plus, l'ouverture de la discussion à la sphère de l'éthique aura abouti à un surcroît de rationalisation.

¹⁵⁴ D'après la version de 1981 de l'*arbetsplan*, la *förskola* se doit d'offrir aux enfants « une activité pédagogique réfléchie et bien planifiée » (*en genomtänkt och välplanerad pedagogisk verksamhet. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 28). Dans un autre passage, on se réfère à des « activités orientées vers un objectif » (*ändamålsenliga sysselsättningar*, p. 20) comme la condition pour créer un environnement « plus stable et favorable au développement » (*en mer stabilt och utvecklande miljö*). Il est précisé que « des stations d'activité soigneusement planifiées représentent une base environnementale optimale en vue d'une interaction susceptible de promouvoir le mode d'activité fondé sur la pédagogie du dialogue » (*välplanerade aktivitetsstationer är en fin miljöbackgrund för samspel som befrämjar det dialogpedagogiska arbetssättet. Ibid.*, p. 74).

¹⁵⁵ Dans le cas de l'équipement de la bibliothèque, par exemple, les prescriptions suivantes s'appliquent: « Il est important de prévoir, à côté des contes, des livres illustrés [...] des livres qui montrent des parents célibataires, différentes formes de handicap [...] Des livres rédigés dans les diverses langues des immigrants seront disponibles, même lorsque personne parmi les adultes ne comprend ces langues [...] Ces livres seront disposés avec la couverture en vue, afin d'attirer la curiosité de l'enfant » (*Det är därför viktigt att jämsides med sagoböcker, bilderböcker [...] ha böcker som behandlar olika problem som man kan möta i vardagslivet t ex ensamstående föräldrar, olika former av handicap [...] Böcker på olika invandrarpråk bör finnas även om ingen av de vuxna i förskolan talar dessa språk [...] böckerna ska placeras så att barnen når dem och med framsidan synlig så att den lockar till användning. Ibid.*, p. 81.)

individuelle), mais la préfiguration d'un danger social concret.

Ce que cette lecture ne nous a pas encore permis de tester, ce sont les entraves qui s'opposent, dans le cadre des questions adressées aux acteurs, à l'expression publique d'objectifs éducatifs antagonistes. A titre expérimental, j'ai jugé opportun d'approcher l'interrogation des acteurs en prenant au pied de la lettre la définition de « dialogue sans *a priori* ». Or, la possibilité d'introduire dans le système des finalités autonomes est-elle vraiment envisagée par l'organisation tacite que l'observation permet de pénétrer ? Un critère formel permet-il de délimiter l'éventail des « objectifs » licites ? Notons pour commencer que le travail des équipes éducatrices ne semble être soumis à aucune contrainte explicite. Le contenu des « finalités » de l'institution est maintenu volontairement dans le flou : l'insistance pour que la *daghem* propose aux enfants des procédures bien ciblées, et la rigueur même de la procédure d'évaluation, coexistent avec l'absence de critères pour mesurer l'atteinte d'un résultat quelconque. Les enquêteurs (de leur propre aveu), sont engagés dans un « test de performance » dont les paramètres constituent une variable expérimentale : leur contenu ne sera lisible qu'au terme du processus lui-même¹⁵⁶. Il serait pourtant imprudent de négliger que les « objectifs » officiels de la *förskola* (sans être formellement ancrés à certaines actions) sont contraignants au moins sous deux aspects : notamment, ils sanctionnent l'impact souhaité de la relation éducative (à travers l'énumération des qualités que la *förskola* doit cultiver chez l'enfant¹⁵⁷) et le lient à des mots définissant la « modalité relationnelle », la plus propice à favoriser l'épanouissement de ces qualités. La *forme* de l'action éducative légitime est, en d'autres termes, bien délimitée, avec un dernier corollaire : la soumission à certaines formes de travail, dans lesquelles la réflexion autour des objectifs et des limites de l'autonomie se pose comme une routine obligatoire.

Lorsque les seules limites imposées à la discussion ont pour objet la *destination* de l'action commune, inviter à décliner dans des termes explicitement instrumentaux sa manière de concevoir le rapport avec les enfants peut être regardé comme une manière de « boucler » le contrôle idéologique amorcé par le test de la circulation de la langue technique. Il est en effet

¹⁵⁶ Les auteurs du rapport précisent, en début de l'ouvrage, que le caractère de l'évaluation ne peut qu'être « expérimental », compte tenu qu'« il n'existe aucun effet spécifique susceptible d'être relié de manière significative avec l'objectif » (*Några specifika effekter som kan ställas i meningsfull relation till målet finns inte. Försöka duger, op. cit.*, p. 19).

¹⁵⁷ Notamment l'autonomie, le sentiment de responsabilité, l'aptitude à la « coopération » ainsi que la volonté « d'améliorer les conditions de vie d'autrui ». Cf. *Vår förskola, op. cit.* et *supra*, notes 65 et 106.

raisonnable de s'attendre à ce que l'acteur, dans son « aveu », n'exprime que des motivations cohérentes avec la poursuite du résultat pédagogique escompté¹⁵⁸. En l'obligeant à inscrire sa conduite dans un cheminement rationnel, le raisonnement « par objectifs » s'assure, du moins, un succès rhétorique et un effet d'intimidation : l'amplification des intentions déjà posées et la dévalorisation de toute attitude déviante. Chaque but revendiqué sera apprécié en fonction du résultat qu'il est censé produire sur l'enfant, et, indirectement, sur un idéal d'individu. La question, finalement, est si la sollicitation adressée aux acteurs de rationaliser chaque moment de leur activité en le référant à un « objectif »¹⁵⁹, alors que les seuls « objectifs » admis d'entrée de jeu sont ceux dont se réclame la pédagogie officielle, est propre à déclencher autre chose qu'une attestation de loyauté. En effet, les réponses données à la question précédente reflètent, en majorité, les finalités « légitimes » de la *daghem*, au point que la parole spontanée des acteurs finit par se rapprocher d'une profession de foi :

« Je veux que les élèves deviennent autonomes et créatifs, qu'ils manifestent de la considération et du respect les uns vis-à-vis des autres ».
 « Des êtres autonomes, créatifs, capables de collaborer ».
 « Des êtres autonomes et en sécurité, voilà l'objectif »¹⁶⁰.

Il ne s'agit pas ici d'évacuer comme un artifice hypocrite la recherche d'une désignation personnelle des objectifs éducatifs, mais, tout simplement, de déplacer notre attention vers le rendement communicationnel de cet échange entre les représentants de l'institution et ses agents, plutôt que sur sa motivation affichée. Observons, par exemple, que si les éducateurs étaient jugés à partir de leur conduite concrète (en obligeant le chercheur à afficher ses critères normatifs), l'impact symbolique serait tout autre. Or, l'évaluation s'arrête sur les *intentions* qui inspirent cette conduite : c'est le niveau d'implication personnelle et la solidarité avec le groupe qui sont en question – ce qui appelle un autre type de prudence de la

¹⁵⁸ On remarque aisément que les sujets que les enquêteurs retrouvent dans la planification interne des *daghem* examinées, ne font que réitérer des éléments de la doctrine de l'institution : « Les objectifs globaux que nous avons retenus sont : “garder un contact avec la réalité”, “faire sortir les élèves dans le monde environnant” et “organiser beaucoup de visites éducatives” ». (*Som övergripande mål har man haft att « hålla kontakt med verkligheten », « att få barnen ut i samhället » och « göra mycket studiebesök ». Försöka duger, op. cit., p. 194.*)

¹⁵⁹ Par des questions comme « qu'est-ce que vous attendez de votre travail avec les enfants ? » (*Vad vill man med arbetet bland barnen?*)

¹⁶⁰ « Jag vill att barnen skall bli självständiga, kreativa, visa hänsyn, visa aktsamhet om varandra »; « Självständiga, kreativa barns som kan samarbeta »; « Självständiga och trygga barn är målet » (*Försöka duger, op. cit., p. 39*). Le recours aux mêmes qualificatifs semble être également de mise lorsqu'il revient aux parents de s'exprimer sur la qualité des services de la *daghem* : « Interrogés sur ce qui leur semblait fonctionner si bien dans leur crèche, ils nous ont répondu qu'il y avait une belle pédagogie du dialogue (*fin dialogpedagogik*), que c'est bien que les adultes et les enfants décident ensemble. On pensait aussi qu'il est bien que les enfants soient indépendants » (*På en fråga vad man då tyckte var så bra med daghemmet svarade man att det finns fin dialogpedagogik, att det är bra att vuxna och barn försöker bestämma tillsammans. Man tyckte också att det är bra att barnen är självständiga. Ibid., p. 95*).

part de l'interrogé, et réduit la palette des alternatives envisageables¹⁶¹. Au rôle didactique attribué au conflit entre l'existence d'un programme réglé et l'« incertitude » individuelle, s'en ajoute donc un second, plus crucial. Il s'agit de savoir si l'effet que l'on attend de la « confession » des normes doit se répercuter *en dehors* de la sphère de la conscience (en tant que préalable à une action libre) ou s'il ne touche pas, au contraire, à une activité d'hygiène psychologique imposée à l'individu. Observons que, bien que l'on puisse assigner à la verbalisation de « ses valeurs » une pertinence morale autonome, libératrice, l'injonction qui exhorte à les « évaluer » ne peut être comprise que dans une optique instrumentale : en traitant ses sentiments comme un facteur destiné à rentrer dans un projet défini au préalable, elle incite l'adulte à se soumettre au crible d'un juge extérieur. D'après les documents directeurs de l'activité de la *förskola* (dont il s'inspire manifestement), l'encouragement adressé aux éducateurs à rendre conscientes et à « discuter » leurs normes s'écarte clairement d'une *autorisation* à les faire intervenir librement : il a, plus pertinemment, le sens d'un *avertissement*. La connaissance de soi est conçue, notamment, comme un outil pédagogique¹⁶² : « mieux se connaître » est la condition pour que la transmission des valeurs puisse être soumise au contrôle rationnel et au respect des « objectifs » communs. L'ouverture à la parole des acteurs ne sert donc pas à introduire un élément de pluralisme dans la définition des objectifs, ni à définir une méthode éducative dans un sens exclusivement formel, mais bien à en resserrer la maîtrise : en apercevant les conséquences de l'exposition des enfants à différents messages et sollicitations, l'acteur est sensibilisé à la surveillance qu'il doit s'imposer, pour ne pas risquer de laisser transiter des messages inopportuns. C'est dans cet esprit que les indications sur les conditions de l'éducation « en dialogue » contenues dans l'*arbetsplan* attirent la responsabilité de l'adulte vers une opération réflexive : un « examen de conscience » préalable au contact avec l'enfant. Le premier devoir de l'éducateur, selon la définition qu'en donne le plan, est notamment de « prendre position par rapport à la façon dont lui-même fonctionne »¹⁶³. Par cette image technique, le plan veut rappeler – comme la suite du texte l'avoue pudiquement – que témoigner à l'enfant sa disponibilité et sa volonté d'écoute ne suffit pas. D'autres critères que le principe universaliste du respect de l'autre

¹⁶¹ Ce qui opère dans ce cas est en effet la même pression environnementale qui fausse la crédibilité des sondages d'opinion qui visent des « opinions » réputées d'emblée comme disqualifiantes pour celui qui les avoue, tel le racisme.

¹⁶² Le plan de travail officiel précise que tant la réflexion sur ses valeurs que le travail de groupe doit être considéré comme une « condition » de la nouvelle pédagogie (*förutsätter. Vår förskola, op. cit., p. 53*).

¹⁶³ *Den vuxne måste i första hand ta ställning till hur han själv fungerar. Ibid., p. 52.*

entrent en jeu¹⁶⁴.

En s'étendant sur l'interprétation correcte du « dialogue » entre adulte et enfant, le document introduit une précision qui concerne la destination que doit prendre le pilotage conscient de ses attitudes de la part de l'éducateur. Il est précisé que son approche de l'enfant ne doit pas s'ajuster sur les demandes immédiates que celui-ci manifeste¹⁶⁵, mais doit faire référence à la « compétence pour la vie » (*livskunskap*)¹⁶⁶ qu'il est indispensable de lui transmettre (en d'autres termes, au modèle de socialisation réputé le plus souhaitable). Ce raisonnement elliptique (en ce qu'il suggère que l'affirmation de certaines valeurs risque de contrevenir à des critères de légitimité connus au préalable) introduit à une redistribution inégale des sphères de compétence. Les prérogatives de l'éducateur n'incluent pas la faculté de trancher quelle est la « compétence pour la vie » la plus utile aux enfants; l'investigation lucide qui lui est prescrite n'a pour champ légitime que l'objectivation de ses limites individuelles. En ce qui concerne les valeurs dignes d'être transmises, elles doivent être, précise l'*arbetsplan*, « adaptées à la réalité »¹⁶⁷. Cette référence objective – que nous avons rencontrée fréquemment, parmi les critères de validation des manuels ou des pratiques éducatives – œuvre comme un *ersatz* de la désignation des valeurs sociales admises dans le processus éducatif. Elle dote le code de la *förskola* d'un principe transcendant par rapport aux *desiderata* immédiats des acteurs, et sert de substitut du concept normatif d'« éducation » (dont le canon lexical préscolaire fait un usage très parcimonieux), ayant l'avantage d'englober l'objectif moral de l'école parmi les *nécessités* de l'enfant-individu : on restituera finalement sous la forme d'un *service* ce qui relève, plus pertinemment, de la sphère des *idéaux sociaux*.

¹⁶⁴ L'idéologie de la *förskola* cherche ainsi à se démarquer, en en restituant une image caricaturale, d'une tradition pédagogique précédente, celle de l'éducation libre (*fri fostran*; cette expression est liée surtout à l'enseignement du pédagogue suédois Gustav Jonsson), qui tout en respectant l'enfant n'impliquerait ni une finalisation rationnelle des modèles proposés, ni un fonctionnement authentiquement « émancipateur », en ce qu'elle n'implique pas le même type de contrôle rigoureux sur les sentiments et sur les messages affectifs, que la nouvelle *daghem* affiche comme sa prérogative la plus révolutionnaire.

¹⁶⁵ En effet, il n'est pas exclu – comme nous allons le constater – que l'enfant puisse se plaire dans un environnement protégé et bien « normé »; cette circonstance est insuffisante à rendre de telles pratiques licites.

¹⁶⁶ *Vår förskola, op. cit.*, p. 52. Le document exprime la crainte qu'un dialogue avec l'enfant inspiré par la pure spontanéité dériverait vers une relation de type « égoïste ». En d'autres termes, l'interaction adulte/enfant doit toujours être tournée vers l'extérieur, et signifier les « objectifs » légitimes.

¹⁶⁷ *Ibid.*

3.1.3 Activation de l'interdiction d'interdire

Une fois établi que l'objectif idéologique – le résultat à atteindre par l'exemple restitué aux enfants – prime sur l'épanouissement du dialogue en tant que tel, on peut comprendre que les méthodes de la pédagogie « dialogique » soient envisagées davantage comme une technique professionnelle que comme la condition d'une expression libre de toute contrainte sociale. La « sincérité » que l'on réclame des agents professionnels se propose d'inciter l'enfant à embrasser une attitude sur laquelle ni lui ni l'adulte n'exercent aucun contrôle. En effet, bien que l'élément négatif de la démarche – l'autocritique – ait été laissé à la responsabilité de l'acteur, la validation de l'attitude individuelle continue de dépendre d'une autorité externe. Au lieu de déboucher sur un système d'interdictions formelles, elle entraîne la soumission au jugement du groupe, donc l'infériorisation symbolique de la compétence de l'éducateur¹⁶⁸. Dans ces limites, le dialogue peut être regardé comme une technique pour la gestion des relations personnelles, une attitude vigilante qui impose au sujet un effort pour révéler à soi-même ses inclinations irréflechies : mais la logique de son imposition reste conforme aux codes de l'examen de conscience et de la prédication morale.

La recherche, tout au long des observations relatées dans *Försöka duger*, de déclencher des discussions ouvertes entre l'ensemble des acteurs de chaque *daghem* sur les objectifs éducatifs à poursuivre, obéit au même ordre de priorité : invoquée comme un bien en soi, elle relève d'une logique psychotechnique, celle de la soumission du travail individuel au jugement du collectif. En se soumettant au regard des autres, l'éducateur est confronté à la nécessité de tester la conformité de ses valeurs aux exigences du collectif :

En se reflétant dans les autres, on prend conscience des informations que l'on transmet à son environnement, et de sa manière de les transmettre. Le mode de travail prévu pour la *förskola* suppose que le personnel travaille en équipe [...] L'équipe de travail permet de rendre conscients les problèmes relationnels et de les élaborer, ainsi que d'augmenter la compréhension et l'intuition des dynamiques de groupe¹⁶⁹.

La fonction stratégique que le rapport attache au contrôle par le groupe contraste avec la prudence avec laquelle les examinateurs manipulent leur pouvoir de censure. Dans la plupart des cas, ils s'abstiendront de stigmatiser l'écart entre les dispositions mises en œuvre par les

¹⁶⁸ Paradoxalement, autant l'argument selon lequel l'enfant aurait *besoin* du dialogue que la question « qu'est-ce que le dialogue ? » restent sans réponse au fil des six pages que l'*arbetsplan* consacre à ce sujet. La réflexion semble viser, en revanche, le statut de l'adulte, dépeint comme une menace potentielle envers le dialogue, et s'étend, inversement, sur le potentiel extraordinaire qu'une posture autocritique pourrait dégager.

¹⁶⁹ *Genom att spegla sig själv i andra blir man medveten om hur och vad man sänder för information till omvärlden. Förskolans arbetssätt förutsätter lagarbete mellan personalen [...] I arbetslaget kan relationsproblem medvetandegöras och bearbetas och förståelsen och insikten i gruppdynamiska frågor ökas. Ibid., p. 53.*

équipes éducatives et la ligne de conduite sanctionnée par le code; la critique s'articule, plutôt que comme un rappel à une doctrine, sous la forme d'une incitation à « discuter » davantage. L'autonomie laissée aux équipes pour orienter leur activité se transforme ainsi en un privilège soumis à condition, impliquant une attestation permanente de bonne volonté.

Une solution qui permet de dégager de toute ambiguïté l'importance attachée par l'institution à l'autogouvernement des équipes de personnel consiste à ne pas prendre l'incitation à la réflexivité au sens littéral : à entendre le terme « discussion » non comme le synonyme de la confrontation entre des alternatives équivalentes, mais comme une métaphore d'une nouvelle forme d'influence discrète, s'exerçant avec la collaboration de sa cible. C'est l'hypothèse vers laquelle nous entraînent certaines formules euphémisées qui émaillent l'« évaluation » : lorsque les auteurs se demandent si le personnel a bien « réfléchi » aux objectifs de son activité, ou s'il les a suffisamment « discutés », ces passages renvoient à la recherche de faciliter l'intériorisation d'un code de comportement¹⁷⁰. Tout se passe comme si la surveillance avait lieu sur deux plans : derrière les mailles très espacées des prescriptions explicites, agit une rhétorique oblique, allusive qui cherche à mesurer – et à communiquer aux acteurs – le degré d'acculturation aux « bonnes » routines qu'ils ont atteint. La façon dont les objectifs ressortent dans les commentaires destinés au personnel nous permet d'en déceler la pertinence subtile. D'après un procédé formel qui s'apparente aux modules expressifs de la USSU¹⁷¹, l'enjeu affiché de cette représentation allusive n'est ni la préparation à une action ni l'introduction d'un rôle, mais le rappel de la valeur d'une *attitude* morale : l'acteur est responsabilisé moins par rapport à un « devoir » extérieur qu'au *regard* de l'ensemble de la communauté et, en premier lieu, à sa propre disposition d'esprit, à travers le devoir de veiller à la transparence de ses propres sentiments. Or, si cette substitution peut apparaître conforme à l'intention de renoncer à un principe d'autorité vertical, elle n'implique pas moins, sur le plan de la teneur affective de l'échange, une aggravation de la responsabilité qui pèse sur l'acteur individuel, dont l'abnégation – évaluée à l'aune d'un idéal universel – ne pourra jamais s'avérer satisfaisante¹⁷². Il est évident qu'être accusé de ne pas adhérer de toutes ses

¹⁷⁰ « De nombreux membres du personnel travaillent dans la crèche depuis longtemps et ont pu participer, au fil des années, à plusieurs discussions sur les implications de la pédagogie du dialogue. C'est ce qu'on remarquait par leur façon de s'exprimer, qui correspond largement au contenu des analyses de la *barnstugeutredning* » (*Många bland personalen har varit ganska länge i barnstugan och har genom åren fört många diskussioner om vad dialogpedagogik innefattar. Det märktes också på deras sätt att formulera sig, vilket nära överensstämmer med det som beskrivs i barnstugeutredningen. Försöka duger, op. cit., p. 48*).

¹⁷¹ Qui résumait ses propositions à travers la recommandation que l'école exhorte les élèves à plus d'« engagement » et de « sérieux » (*cf. supra*, p. 433 sqq.)

¹⁷² En analysant la rhétorique de l'autonomie dans le langage de la science de l'administration, R. Sennett a relevé, à l'aide de travaux empiriques réalisés en Grande-Bretagne et aux États-Unis, que l'éloge condescendant

forces aux enjeux moraux de sa mission, d'y manquer par un défaut d'implication *subjective*, implique une culpabilisation non moindre que le constat d'une faute professionnelle objective; sans compter que le principe d'ordre qui est ainsi introduit (la pureté des « attitudes », la « bonne volonté ») implique une dose d'arbitraire sensiblement supérieure aux canons plus « autoritaires » de la compétence, du prestige, de l'exercice légitime du commandement – ce qui rend plus discrétionnaire l'exercice des fonctions de contrôle. L'instance de conformité au « bon » langage, ne sied qu'apparemment au respect d'une méthode pédagogique : elle est la marque d'une attitude morale, que les enquêteurs utilisent pour extérioriser la frontière entre ce qui est légitime ou pas.

C'est la pertinence éminemment symbolique de ces recommandations qui rend le commentaire des activités entre les examinateurs et les acteurs aussi crucial que l'évaluation des pratiques, sur lesquelles, en principe, les chercheurs n'ont aucun droit de censure. Le but n'est pas tant d'imposer une façon d'éduquer que de veiller à l'éclosion d'une « atmosphère » encourageante¹⁷³. Lorsque les rapporteurs, dans le contexte de quelques remarques critiques adressées au personnel d'une crèche, avancent enfin *leur* définition de « ce que c'est que le dialogue », la dimension utopique et transformatrice des nouvelles devises ressort distinctement. Forcer les représentations respectives des acteurs, au nom du bien-fondé du nouvel idéal, vers une caractérisation positive de l'autre, semble être plus crucial que d'illustrer les enjeux internes de la nouvelle technique éducative. La définition reproduite ci-dessous, où les auteurs du rapport prennent la parole, échappe à un souci rigoureux de cohérence logique¹⁷⁴ : des concepts organisationnels (« associer au processus décisionnel ») s'y confondent avec des accents intimistes, de l'ordre du sentiment de justice (« compter pour quelque chose », « s'enrichir les uns les autres »). La syntaxe fragmentée et la redondance de l'extrait suivant m'ont semblé symptomatiques : c'est pourquoi je les ai préservées dans ma traduction :

Pour moi, le dialogue implique que les enfants peuvent participer aux décisions dans la

de la capacité des employés à se suffire à soi-même entraînait non seulement un sentiment d'insatisfaction constante de la part des acteurs, mais aussi une disqualification corrélative des employés qui manqueraient de l'autonomie et de la bonne disposition d'esprit exigées (R. Sennett, *Autorité*, Paris, Fayard, 1981, pp. 131-135).

¹⁷³ A ce niveau, la responsabilité de la réussite incombe, par définition, aux éducateurs œuvrant sur le terrain : d'où l'attention dirigée sur leur disposition d'esprit et sur leur docilité. Le fait que les examinateurs annotent ponctuellement la façon dont le personnel les a accueillis – s'ils se sont sentis ou non les « bienvenus », si les éducateurs se sont montrés « gênés » ou « indifférents » à leur égard, s'ils leur ont fait preuve de « générosité » (*Försöka duger, op. cit.*, p. 57-58) – n'est pas non plus anodin.

¹⁷⁴ Car l'épanouissement d'une personnalité autonome est censé conduire naturellement au jaillissement de l'esprit de collaboration et d'une attitude positive, sans nécessiter une intervention de l'extérieur.

crèche – que les enfants sont associés au processus décisionnel, qu'ils sont importants et qu'ils comptent pour quelque chose – que les enfants et les adultes ont quelque chose à se donner – que la tâche des adultes consiste à apprendre aux enfants à apprendre, par exemple à prendre des décisions, à résoudre les conflits, à être indépendants vis-à-vis des adultes, mais aussi à collaborer, autant avec les adultes qu'avec d'autres enfants¹⁷⁵.

La prudence qui entoure la définition substantielle des « bonnes » pratiques est l'effet d'une concurrence non dénouée entre les postulats, tacites et dans une certaine mesure contradictoires, qui se trouvent à la base du code de la *förskola* : dans l'ordre, le recours à un modèle de vérification technique – qui suppose que ses résultats puissent être appréciés à partir d'une position de neutralité absolue – l'assimilation constamment entretenue entre un mode de fonctionnement efficace et l'atteinte des objectifs officiels, la prétention que l'attribution d'un contenu concret à ces objectifs soit du ressort du libre jeu des acteurs, la précision que ces objectifs doivent jaillir d'une négociation rationnelle et qu'ils doivent en tous cas pouvoir mener à l'objectif « global » (qui, à son tour, ne peut être articulé que dans des termes subjectifs). La focalisation permanente autour de finalités formelles ou procédurales (le respect des mots légitimes) et autour de la qualité de l'interaction, contribue à faire du « bien-être de l'enfant » le seul critère matériel, non relationnel, du travail des équipes éducatives : il est donc fatal que toutes les remarques critiques soulevées par les enquêteurs à l'encontre des pratiques de la *daghem* soient énoncées *au nom de l'enfant* et pointent des atteintes à son intérêt objectif. Cet aspect ressort distinctement dans les contextes où, en marge de la restitution des commentaires des éducateurs sur leur propre expérience, les enquêteurs pointent des contradictions entre l'idéal professé par le personnel et le contenu symbolique de son interaction avec l'enfant : l'organisation du discours révèle alors que l'antagonisme entre l'enjeu de l'interaction spontanée maître/enfant d'une part et une éthique officielle d'autre part n'a pas été éliminé, mais s'est déplacé du domaine de la soumission à une hiérarchie de principes explicites vers un critère de validation individualiste, fondé sur le respect d'une sphère d'autodétermination¹⁷⁶. Dans de tels cas, les arguments invoqués par les acteurs professionnels en appui de leurs choix sont contrés à partir des observations sur le terrain, qui tour à tour amènent les examinateurs à reprocher aux « adultes » de ne pas avoir

¹⁷⁵ *För mig ingår i dialogen att barn skall få vara med och bestämma på daghemmet – att barn får vara med i beslutsprocessen och att de är viktiga och betyder något - att barn och vuxna ömsesidigt har något att ge varandra – att de vuxnas uppgift är att lära barnen att lära, t. ex. att fatta beslut, lösa konflikter, bli självständiga gentemot vuxna, men även att kunna samarbeta med både vuxna och barn. Försöka duger, op. cit., p. 118.*

¹⁷⁶ La seule différence de taille (mais qui ne concerne que le plan de la représentation imaginaire) est que la matrice de l'erreur ne réside pas dans l'indiscipline ou dans l'absence de règles, mais au contraire dans la confiance excessive que les éducateurs placeraient dans leurs « valeurs » irrationnelles.

laissé suffisamment la parole aux enfants, ou de leur avoir imposé des règles toutes faites. Lorsque l'évocation d'un idéal s'accompagne du dévoilement des failles de sa traduction pratique, les éducateurs sont directement confrontés à leur inadéquation¹⁷⁷. Se poser en dépositaire de l'interprétation légitime du « dialogue » ne peut qu'avoir le sens, de la part des enquêteurs, de s'attribuer le rôle de défenseurs du sujet le plus faible : ce qui leur permet de se poser en garants de l'autonomie des enfants¹⁷⁸. Il se confirme que, pour ce qui est de leur compétence en fait de « buts ultimes », le rôle qui leur est assigné est d'incarner et de relancer l'orientation utopique de la réforme, l'idée force du renoncement à toute « inculcation » verticale. N'étant pas comprise comme une méthode de travail contraignante et détaillée, l'orthodoxie pédagogique est plutôt utilisée pour signifier une disposition idéale, la qualité de la relation humaine vers laquelle tendre : elle est une métaphore de l'alternative entre liberté et domination¹⁷⁹. Dans une « évaluation » qui se veut privée de toute valeur contraignante, seule cette référence normative, qui introduit une tension entre idéal et réalité, assure à l'analyse des pratiques un sens prescriptif, en enjoignant symboliquement à ses destinataires de justifier leurs actions.

L'exigence qui ressort des propos des examinateurs est toutefois plus ciblée : seules les attitudes assurément conformes à la physionomie orthodoxe du « dialogue » (qui suppose la confrontation surveillée et scrupuleusement « équilibrée » entre instances diverses) peuvent aspirer à leur caution. Celles qui relèvent d'un élan spontané, ou sont le fruit d'initiatives personnelles sont, la plupart du temps, dévalorisées¹⁸⁰. Assimiler le « dialogue » à un état où chacun s'applique à communiquer aux autres ses sentiments, est soucieux de son authenticité

¹⁷⁷ *Försöka duger, op. cit.*, p. 78.

¹⁷⁸ L'auto-attribution de ce rôle ne se borne pas à la défense d'un « droit de parole », mais passe par l'identification émotive avec l'objet de ses soucis. Lorsque l'enquêteur remarque que la petite Magdalena a demandé que quelqu'un vienne voir son petit chat, et qu'aucun des « adultes » ne réagit à sa demande, il affecte sa solidarité avec la « grande déception » de la fillette (*Jag riktigt kände, hur besviken hon blev...* *Ibid.*, p. 38). Le manque d'attention pour le droit des enfants de « décider » représente l'occasion la plus fréquente pour émettre des critiques à l'encontre du comportement du personnel (*ibid.*, pp. 118, 130-131, 147-148 et 216).

¹⁷⁹ L'alternative au « dialogue », comme l'atteste le passage suivant, est l'autoritarisme pur et simple : « DÉCIDER À LA PLACE DES ENFANTS [...] Comment se rapprocher d'autrui? Ou bien par le dialogue, comme la *barnstugeutredning* le propose, ou bien comme un adulte par rapport à un enfant pour lequel on doit prendre les décisions » (*Att bestämma över barnen. Hur skall man närma sig andra personer? I en dialog som barnstugeutredningen föreslår eller som en vuxen gentemot ett barn som man måste bestämma för. Ibid.*, p. 130).

¹⁸⁰ La spontanéité, en d'autres mots, n'est encouragée que lorsqu'elle est neutralisée par la réaction des autres acteurs : « il faut que tu t'exprimes, pour que les autres puissent te signifier que tu as tort ». L'examen de la rhétorique de l'objectivité, selon laquelle, en dehors des sujets qui font l'objet d'un consensus garanti par les *läroplaner*, il était indispensable de « contrebalancer » (*balansera*) un argument par son contraire, nous a déjà familiarisés avec une démarche analogue.

et la met en avant dans le respect scrupuleux des codes communs, a en somme muté sa pertinence émancipatrice en le signe d'une distance prudente par rapport à soi-même : il faut bien être enthousiaste « du » dialogue, mais l'interaction s'effectuant « dans » le dialogue demeure une compétence à manier avec la plus grande prudence¹⁸¹ ! On peut en conclure que le profit que le code « dialogique » tire de son insaisissabilité, c'est qu'elle lui permet de jouer un rôle de contrôle plus flexible par rapport à des formes verticales d'autorité : il reste une référence idéale et utopique, tant qu'il s'agit d'inciter les acteurs à se dévouer avec une abnégation inconditionnelle à leur mission professionnelle, mais sera mobilisé comme un rappel à un code prescriptif intangible, aussitôt qu'ils apparaissent trop sûrs d'eux (trop « autoritaires » dans le commandement, trop « passifs » ou peu « coopératifs » dans l'obéissance).

Les facteurs qui amènent les examinateurs à déceler chez les examinés un excès de directivisme sont très instructifs à cet égard. Les objections ne visent pas, en dépit de ce que la rhétorique utilisée pourrait faire croire, l'*effet* directif de l'éducation. Il n'est pas supposé que le comportement des enfants échappe à toute direction; le but concerne, au contraire, le rapport entre le recours à l'autorité et la détermination de la norme, c'est-à-dire le socle rationnel à partir duquel l'interdit, ou l'exemple, est posé. Le résultat de l'examen scrupuleux auquel est soumis le comportement des équipes d'éducateurs face au problème du directivisme¹⁸² confirme ces conclusions : l'adulte n'a pas le droit d'énoncer une norme comme une évidence, et le procédé du dialogue sert à introduire, à travers le devoir de la négociation, un élément « réaliste » qui ôte à l'imposition son caractère arbitraire, pour la présenter comme une règle, dotée d'une réalité matérielle, et attachée aux prérogatives législatrices d'une collectivité immanente¹⁸³. Pour que l'ordre des prescriptions qu'il avance

¹⁸¹ Les critiques des examinateurs invoquent souvent le dialogue comme un rituel incontournable, comme s'il incarnait un état idéal d'équilibre, à respecter scrupuleusement. Le plus souvent, il est reproché aux acteurs de ne pas laisser suffisamment de place à l'initiative des enfants (notamment, à cause d'un choix d'activités trop encadrées), mais parfois la recommandation se propose d'en refroidir les ardeurs, les invitant à réfléchir à l'importance de laisser aussi de l'espace « aux nécessités des adultes » (*vuxnas behov. Försöka duger, op. cit.*, pp. 172-173). La contradiction entre les deux injonctions n'est qu'apparente, car, dans les deux cas de figure, l'idée d'une action purement symbolique, dénuée de toute expressivité, sert à rappeler la primauté de la *conscience* du sens à attribuer à l'action au détriment de l'ordre (fatalement asymétrique) de la spontanéité.

¹⁸² Cf. cette analyse de situation : « Après une vingtaine de minutes, l'une des adultes a dit aux enfants qu'elle allait leur enlever les tâches de peinture [...] Ensuite elle lave la peinture du mur. Alors un petit garçon s'exclame : "Zut, tu effaces notre ciel!" Il le répète plusieurs fois, déçu, mais personne ne réagit » (*Efter en 20 minuter sade en av de vuxna att hon skulle duscha av barnen färgerna [...] Sedan duschade hon av väggen. Då ropade en liten pojke: « Å, du tar bort vår himmel ». Han ropade det flera gånger, besviket, men ingen reagerade på vad han sade. ibid.*, p. 102).

¹⁸³ L'attitude consistant à exposer l'enfant à des revendications ancrées dans un ordre absolu (ainsi

soit reconnu comme licite, à l'éducateur n'est pas laissé d'autre choix que de faire procéder ses solutions d'une négociation rationnelle, donc de faire reposer sur le groupe la responsabilité de ses messages. Plutôt qu'« il faut », il devra dire « il a été décidé que... »

Donner aux enfants les plus âgés [...] la possibilité de rechercher avec le personnel – sous la forme de l'*arbetslag* – les solutions à de simples problèmes, comme l'aménagement de certaines activités ou la planification des excursions, peut contribuer à élargir le champ de leur éducation sociale¹⁸⁴.

On s'efforcera d'éviter des exhortations du genre « et maintenant, on passe à cette autre musique »¹⁸⁵.

La transmutation du commandement charismatique en le résultat d'une concertation¹⁸⁶ n'est qu'un cas particulier de l'empire que l'exigence de codifier les pratiques exerce sur toute volonté indépendante qui s'exprime dans le processus éducatif. Les « nécessités » des adultes et des enfants doivent être soupesées et référées à la visée exemplaire de l'interaction, de sorte que la notion de l'éducateur « idéal » apparaît tiraillée entre l'éloge aprioriste de la spontanéité et sa soumission à une hiérarchie implicite où l'organisation finalisée de l'espace¹⁸⁷ ou des activités est systématiquement valorisée par rapport à l'impulsion ou l'improvisation¹⁸⁸.

qu'inversement l'absence de toute direction) est qualifiée d'« autoritaire ». En effet, l'enfant ne doit pas être initié au respect d'une certitude métaphysique, mais à la conviction de la *relativité* des points de vue défendus par les adultes et à la nécessité primaire d'identifier en une autorité formelle le dépositaire légitime de la compétence éducative.

¹⁸⁴ *Om de äldsta barnen i förskolan får tillfälle att tillsammans med personalen, i arbetslagets form, diskutera fram lösningar på enklare problem, t ex utformning av vissa aktiviteter, planläggning av utflykter etc, kan detta bidra till att vidga den sociala fostran.*

SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 110.

¹⁸⁵ *Uppmaningar av typen « Den här musiken hoppar vi till » bör undvikas. Ibid.*, p. 213.

¹⁸⁶ Qui impose, pour n'évoquer qu'un exemple, le rituel bien ancré dans le style de socialisation des crèches suédoises qui prescrit que les parents, au lieu d'« aller chercher » leurs enfants à la fin de la journée, s'efforcent de « négocier » avec eux par des arguments rationnels l'opportunité de rentrer à la maison. « De telles situations, le “dépôt” et le “retrait”, dramatisent la relation entre enfants et parents. En tant qu'adulte, on est amené à interpréter le rôle de la mère ou du père en face d'un public, le personnel, qui idéalement s'identifie davantage aux enfants. Lorsqu'ils parlent à leur enfant, les parents sont, ou se croient, examinés » (*I sådana här situationer, lämning och hämtning, dramatiseras relationen mellan barn och föräldrar. Som vuxen agerar man mor eller far inför publik – personalen – som antagligen identifierar sig mer med barnet. Föräldrar granskas eller tror sig granskas när de talar med sitt barn.* B. Ehn., *Ska vi leka tiger?*, *op. cit.*, p. 68).

¹⁸⁷ Sur ce point, le rapport est formel : « La mise en œuvre de la pédagogie du dialogue doit comprendre la planification de l'environnement, ainsi que de la conception et de la disposition du matériel ludique » (*Den dialogpedagogiska handlingsprogrammet måste inbegripa även planering av miljön och lekmaterialets utformning och placering.* SOU 1972:26, p. 18). L'ethnologue Billy Ehn, le premier chercheur à avoir analysé la *daghem* en tant que système symbolique à l'aide d'une série d'observations de terrain effectuées entre 1980 et 1981, a également reconnu dans l'aménagement de l'environnement physique un trait de fond de l'idéologie préscolaire suédoise (il cite, à ce propos, le document d'orientation « Environnement et matériel dans la *förskola* », *Miljö och material i förskolan*, 1974. *Ska vi leka tiger?*, *op. cit.*, pp. 31-32).

¹⁸⁸ Pour capter une image vivante de cette recherche omniprésente de la maîtrise et de l'organisation du temps et de l'espace, le lecteur pourra se référer à l'**illustration n° 23**, p. 635.

3.2 Normes discutées, normes imposées, normes invisibles : stratégies de la neutralité et de l'influence

L'analyse précédente du statut symbolique de la communication qui s'instaure entre enquêteurs et personnel m'a servi à dégager la trame du rapport d'autorité qui se tisse entre eux – ainsi que, peut-on supposer, entre l'institution antiautoritaire et les agents chargés d'en réaliser le programme. Elle m'a mis sur la trace, en même temps, de quelques dichotomies paradigmatiques qui traversent l'univers moral de la nouvelle crèche : notamment, le contraste entre la finalisation scrupuleuse de la pédagogie professionnelle et l'improvisation de l'éducation parentale, entre la mission émancipatrice de l'institution et la subordination des pratiques spontanées à des impératifs irrationnels, entre franchise et secret. L'interrogation des acteurs n'est naturellement qu'une des dimensions de la mission de l'évaluation, qui est tournée, avant tout, sur les *résultats* de leur travail et l'efficacité du fonctionnement de la nouvelle institution. Essayons de regarder de plus près – tout en la rapprochant des recommandations des textes directeurs – la perspective qui gouverne la lecture des pratiques professionnelles par les représentants de la pédagogie institutionnelle : de quelle manière les oppositions que je viens de dégager se matérialisent-elles dans le jugement porté sur les prestations des équipes ?

La nécessité d'accompagner par des instances de contrôle la mise en route de la nouvelle institution – marquée par la création de *daghem* pilotes – tenait à la déstabilisation que l'on pouvait attendre des mutations organisationnelles liées à l'institution de la *förskola* et à la volonté d'attacher une valeur scientifique à la métamorphose de la mission de cette institution. L'application de la méthode fondée sur le dialogue – stipule la première version de l'*arbetsplan* – « requiert un personnel bien formé »¹⁸⁹. Les instructions orientent donc le travail des enquêteurs, en priorité, vers la surveillance de deux objectifs stratégiques : l'*égalisation* de statut entre éducateurs et éduqués et la démocratisation de la définition des *objectifs* éducatifs (ou, dans un sens plus large, des valeurs à poursuivre). La rationalisation des routines et l'ouverture des établissements à l'influence des parents d'élèves représentent les instruments stratégiques ajustés à ces deux références idéologiques. La préfiguration de l'institution préscolaire qui sous-tend ces recommandations est celle d'un cadre « ouvert », que ses acteurs vont diriger en toute autonomie, selon les normes qu'ils auront élaborées d'un commun accord. Selon cette perspective, la mission des experts semble être circonscrite au *monitoring* d'un système autorégulé, et à la documentation de ses résultats; la tâche d'alimenter, pour ainsi dire, le moteur de son carburant, repose sur la

¹⁸⁹ *Det dialogpedagogiska arbetssättet kräver utbildad personal. Vår förskola, op. cit., p. 81.*

capacité des « adultes » à parvenir à des formes de collaboration efficaces. Les observations portent donc essentiellement sur les efforts déployés par les acteurs lors de l'approche d'un tel état d'équilibre; c'est à cette discussion que je vais me référer, afin d'en extraire quelques exemples du statut que la nouvelle institution éducative assigne à la détermination et à l'inculcation des *normes*. Constats et remarques relatifs à ce processus sont réunis sous des rubriques telles que « Discuter de normes et valeurs », ou « Objectifs pour les éducateurs – conflits normatifs »¹⁹⁰. L'aptitude des acteurs à remettre en question des solutions pédagogiques convenues pour explorer de nouvelles voies rentre ainsi dans la grille d'analyse de l'observation participante. Lorsque ce thème ne ressort pas spontanément, c'est lors des interviews que la réflexion est sollicitée. Commençons par constater que l'aménagement anti-hiérarchique du travail des éducateurs a abouti à transformer la pertinence morale de l'éducation en une donnée beaucoup plus cruciale qu'auparavant. Son affirmation reproduit le raisonnement déjà rencontré au sujet de la réforme de l'éducation sexuelle : l'enseignement ne doit pas renoncer à fonder une éthique, mais à condition que ses préceptes procèdent de la recherche empirique des *vraies* valeurs vers lesquelles toute la communauté veut évoluer.

Le but de l'éducation est de surmonter le fossé [*générationnel*] en montrant qu'il est possible de mettre en accord la réalité sociale avec les sentiments, les pensées et les actions des individus¹⁹¹...

Après avoir été rejeté au nom de l'antiautoritarisme et en tant qu'*a priori* irrationnel, un principe d'ordre a été récupéré sous la forme de l'exigence d'une interrogation permanente, l'obligation de *douter*. Cependant, l'éclosion de la norme à partir de la rencontre face-à-face entre coéducateurs et éduqués, n'est pas censée résulter d'un processus *spontané* : elle demande à être encadrée par un système rigoureux de compétences et de savoirs. Dans l'univers éthique de la *förskola*, l'affirmation de certains principes absolus et de certaines règles de comportement ne concerne plus leurs qualités objectives; elle s'appuie sur un besoin ressenti au niveau de la conscience individuelle – non plus d'*une* norme particulière, mais de *la* norme tout court. Contre la résistance des routines intériorisées et de l'allant-de-soi, les auteurs exaltent les vertus de la discussion et donc de l'assujettissement dynamique et volontaire à un ordre rationnel, consenti. La nécessité qui impose de rendre visible et de mettre rituellement en avant la nouvelle organisation *horizontale* du processus décisionnel –

¹⁹⁰ Att diskutera normer och värderingar [...] Mål för barnuppfostrare – normkonflikter
Försöka duger, *op. cit.*, p. 53 et p. 82.

¹⁹¹ Uppfostrans uppgift är att överbrygga genom att ge uttryck för att det går att skapa överensstämmelse mellan den sociala verkligheten och människors känslor, tänkande och handlingar.
Vår förskola, *op. cit.*, p. 33.

symbolisée par l'*arbetslag* – est de nature non seulement pragmatique, mais idéologique : elle atteste que les évidences indiscutables qui réglaient la pratique éducative ont perdu leur légitimité. Ce raisonnement conduit aux deux interrogations auxquelles mon analyse tâchera de répondre. La première question concerne le rendement symbolique de la création d'un espace neutre : il s'agit de savoir si la traduction de l'objectivité en système, que les finalités de la nouvelle institution rendent impérative, limite ou exalte le poids charismatique de ses codes par rapport aux catégories du jugement individuel. La seconde question a trait aux intentions, avouées ou non, qui animent les forces sociales qui œuvrent en faveur de ce schéma de résolution des conflits et de prise des décisions. Elle consiste à rechercher, par-delà le souci de « garantir » le consensus hors de toute prémisse normative, une stratégie cachée qui vise à privilégier certaines solutions; pour le vérifier, je vais dégager les cheminements que la communication des limites de la négociation des normes emprunte. J'aborderai la question en identifiant d'une part (section 3.2.1) la trame idéale des relations entre les acteurs de ce processus et d'autre part, le statut imaginaire que la *förskola* se taille, en tant que *cosmos* totalisant, par rapport à des sphères de légitimité alternatives.

3.2.1 Une éthique de l'effacement de soi

Le problème des critères tacites qui structurent la rencontre entre ordre global et différence individuelle dans la nouvelle institution, rencontre celui du statut assigné, sur le plan transcendant, à la dimension du *conflit*. Si, sur le plan idéal, la *daghem* se présente comme un lieu d'accueil dépourvu d'*a priori*, sa mission coïncide aussi, dans le discours de ses porte-parole, avec une recherche active d'exorciser l'incertitude normative.

Le *arbetslag* est un forum dans lequel on discute du travail quotidien [...] « Avons-nous un objectif commun ? » « Nous les adultes, savons-nous collaborer ? »¹⁹²

Cette ambivalence se reflète dans les deux visions où prend forme, alternativement, l'identité de l'institution préscolaire : d'une part, une représentation formelle, qui l'assimile au point de rencontre des aspirations intimes d'une pluralité d'individus, et d'autre part une représentation organique – qui l'associe à un projet, au pouvoir d'imposer une discipline¹⁹³, à la capacité de valider ou interdire des pratiques. L'ambiguïté surgit dès l'instant où ces deux portraits

¹⁹² *Arbetslaget är ett forum där det dagliga arbetet diskuteras [...] Har vi en gemensam målsättning för vårt arbete? Kan vi vuxna samarbeta? Vår förskola, op. cit., p. 61.*

¹⁹³ Dans les travaux de B. Ehn, le réflexe consistant à transmettre à toute activité un caractère *structuré* apparaît comme un trait presque obsessionnel de l'organisation du travail quotidien dans la *förskola* (*Ska vi leka tiger? op. cit.,* chapitre II, « Ordre », *Ordning*). « Dans la *daghem* organisée en fonctions, à chaque activité correspond sa “station”. Gare à celui qui mange dans la salle de jeux. Chaque objet a sa place » (*Varje aktivitet har sin “station” på den funktionsindelade daghemmet. Nåde den som äter i lekrummet. Varje sak har sitt utrymme. Ibid., p. 90.*)

convergent *simultanément* dans la représentation officielle de la *förskola*, qui la caractérise tantôt comme l'incarnation d'un *projet collectif*, tantôt comme le simple lieu de rencontre des *desiderata* des acteurs qui la composent. La diversité des paramètres de qualité auxquels l'évaluation est attachée l'amènent à refléter ces deux vocations antagonistes et à créditer la possibilité de les réconcilier dans la pratique. Puisqu'une telle représentation tend à annuler tout décalage au niveau des principes entre une exigence d'ordre et un projet d'émancipation humaine, la seule manière de parvenir à une lecture distancée du résultat attendu de ce processus ne peut qu'être indirecte. Elle consistera à distiller la physionomie d'un modèle normatif à partir des omissions et des *lapses* qui se glissent dans la représentation technique de l'activité dans les crèches. On peut résumer l'orientation exprimée par les enquêteurs dans ce domaine en affirmant que, dans leur discours, l'éloge *rationnel* de l'affirmation heureuse des aspirations singulières coexiste avec une glorification d'ordre subliminal de la discipline de travail et de la soumission à des routines. Tourner toute discussion sur le fond en la recherche d'un arrangement pratique consensuel est posé comme la manière pour les acteurs de dénouer les controverses qui les séparent, de faire « fonctionner » la *daghem* comme le lieu accueillant qu'elle doit incarner.

Le fait que cette tendance ressorte comme une orientation spontanément jaillie au sein des équipes du personnel tient à la manière dont la rhétorique de l'évaluation construit symboliquement l'identité de l'éducateur individuel. Autant les mots que les problématiques qui occupent sa réflexion lui auront été prêtés par les auteurs du rapport. Il serait naïf de penser que la parole émise dans un champ où des impératifs d'efficacité pèsent aussi lourdement, puisse servir à affirmer, inconditionnellement, un principe d'autonomie. S'il est fréquent, dans le domaine des sciences sociales, de décrire le sujet rationnel comme le produit d'une construction culturelle, on ne peut exclure la possibilité d'un processus inverse de désobjectivisation : la possibilité d'atténuer, sur le plan de la représentation, l'expression spontanée d'un ensemble d'individus à une voix collective exprimant, plutôt que des intérêts ou des ambitions contrastantes, la volonté de se confondre dans un tout¹⁹⁴. Or, la problématique posée par l'enquête, ainsi que le langage et l'ordre des réflexions qu'elle mobilise, vont entièrement dans le sens d'une *dépersonnalisation* des propos du personnel de la crèche, à qui l'on « donne la parole », ostensiblement, en tant que membres d'un

¹⁹⁴ Remarquons surtout que la vocation des formes de travail imposées aux éducateurs (telle que l'organisation par *arbetslag*) n'est pas de fonctionner comme un creuset de créativité ou d'analyse de propositions alternatives, mais comme des dispositifs de synthèses et de réduction des différences.

collectif¹⁹⁵. Dans la transposition de la réalité opérée par son analyse en termes opérationnels, les acteurs « sont » ce qu'il est dit d'eux : or, l'identité des *arbetslag* n'émerge que par leur effort d'atteindre les « objectifs », d'affiner leurs attitudes et leurs pratiques afin de les ajuster aux nouvelles procédures légitimes. L'insistance avec laquelle cette personnalité imaginaire est mise en avant restreint automatiquement la légitimité morale d'argumenter en faveur d'une conviction personnelle. L'efficacité du travail n'est mesurée qu'en fonction de la diffusion d'un esprit de camaraderie – et de consensus.

Chez plusieurs, pourtant, un nouvel optimisme commence à germer autour de la nécessité d'évoluer ultérieurement vers des objectifs communs¹⁹⁶.

L'individualisme de l'éducation préscolaire suédoise trouve sa limite à l'instant précis où la cohésion du groupe et sa capacité à agir solidairement se trouvent menacées – notamment dans le contexte de la relation aux parents d'élèves; mais les critères qui font découler de telles menaces de certains comportements restent inaccessibles à l'ensemble des acteurs, et transcendent toute possibilité de discussion¹⁹⁷. Par conséquent, à chaque fois que l'observation participante permet de déceler, dans le comportement « individualiste » des acteurs, les symptômes d'une véritable dysharmonie normative, la formule choisie renvoie directement à une dérive pathologique, donc répréhensible, de l'interaction : le « conflit ».

Une remarque fréquente est que le personnel de la crèche « La Framboise » est trop hétérogène. Les valeurs et les normes éducatives diffèrent, et cela entraîne des affrontements¹⁹⁸.

Il y a une volonté d'essayer de résoudre les conflits, et, à condition que l'on aborde les problèmes, il existe de grandes possibilités de les résoudre. On est, généralement, optimiste [...] Mais il y a aussi ceux qui ne sont pas prêts à mettre en jeu leur personnalité. Ceux qui se préoccupent de protéger leur intégrité personnelle¹⁹⁹.

La mobilisation du thème du conflit par les enquêteurs représente un bon instrument pour accéder à la trame métaphorique de l'ethos de la *förskola*. Notons, d'abord, que cette étiquette

¹⁹⁵ Chaque définition que l'enquête utilise pour se référer aux protagonistes de l'action éducative (« les adultes », « le personnel », « l'équipe de travail »...) correspond à une entité collective, alors que les éducateurs sont désignés par leur prénom, sans jamais mettre l'accent sur leur statut professionnel individuel.

¹⁹⁶ *Hos många finns dock en spirande optimism om att man skall kunna utvecklas vidare mot gemensamma mål. Försöka duger, op. cit., p. 81.*

¹⁹⁷ L'éloge de l'initiative personnelle, dans un système qui repose sur la convergence des efforts vers un but commun, ne saurait avoir une valeur inconditionnelle, car un espace moral a pour propriété d'imposer aux individus une conduite prédéterminée et une part de sacrifice, non l'affirmation de soi pure et simple.

¹⁹⁸ *Dessutom påpekar många att personalen på Hallonen är för olika sinsemellan. Man har olika värderingar och olika uppfostringsnormer och då blir det kollisionkurser. Försöka duger, op. cit., p. 81.*

¹⁹⁹ *Det finns en vilja att försöka lösa konflikter och om man tar itu med problemen, finns det stora möjligheter att lösa dem. Man är allmänt optimistiska [...] Det finns också de, som inte är beredda att satsa sin personlighet lika mycket. De som är angelägna om att behålla sin personliga integritet. Ibid., pp. 94-95.*

s'applique, indifféremment, à des querelles privées (deux enfants qui se disputent), à des problèmes organisationnels ou à des différends tenant aux principes éducatifs à respecter. La mobilisation massive de la notion de « conflit » entraîne deux conséquences majeures au niveau de la dimension évocatrice du récit : elle confère aux situations rapportées une allure plus dramatique, en même temps qu'elle exempte l'enquêteur, en le dotant d'un critère de catégorisation objectif, d'aborder les contrastes dans leur nature singulière²⁰⁰ et d'en prendre les causes au sérieux²⁰¹. Il s'ensuit que le même ordre de solutions (et la même posture thérapeutique) qui se justifie pour calmer une querelle due à des incompatibilités caractérielles ou à des mésententes occasionnelles, sera appliqué à des différends de principe, suscités par le contact entre des valeurs sociales diffuses et la doctrine pédagogique officielle²⁰². Plus pertinemment, les acteurs sont encouragés à référer le second ordre de conflits – réduit à sa substance psychologique et à ses conséquences pour l'harmonie du collectif – à la première typologie, qui évoque un simple accident de parcours dans le fonctionnement ordinaire des relations professionnelles.

Il est possible d'étendre le raisonnement, et de remarquer que l'idéologie de la *daghem* applique au thème du « conflit » un jugement ambivalent, dont il convient d'examiner les prémisses. D'une part – chaque acteur de l'échange éducatif étant reconnu par sa personnalité et son histoire singulières – l'idéologie préscolaire tend à caractériser le pluralisme et une affirmation de soi libérée de contraintes comme des facteurs salutaires et pleinement légitimes. Plutôt qu'une option morale, une telle approche représente une concession nécessaire au fondement individualiste que la *förskola* s'est donnée, sur le calque des institutions d'assistance sociale. Une fois que la démarche moralisatrice et directive de la « pédagogie de la transmission » (accusée de traiter l'enfant « comme un objet »²⁰³) a été

²⁰⁰ L'injonction faite au personnel de la *daghem* d'argumenter en termes de « valeurs » et de formuler des alternatives aux modèles de sa conduite, semble ne pas s'appliquer à l'analyse générale du fonctionnement de la crèche – comme si celui-ci ne participait pas des causes du mécontentement ou du sentiment d'incertitude qui se développent à son intérieur.

²⁰¹ Le langage technique et psychologisant, en d'autres termes, assure à l'organisation la même *déresponsabilisation* paradoxale que les stratégies d'amortissement des conflits de travail par les méthodes de management rationnel analysés par Herbert Marcuse (*L'homme unidimensionnel*, Paris, Éditions de Minuit, 1968 [*One-Dimensional Man*, Boston, Beacon Press, 1964]), où la traduction des réclamations du personnel en termes opérationnels neutralisait (en limitant leur portée symbolique à une situation individuelle) leur potentiel subversif.

²⁰² Des tensions que l'enquête laisse deviner par la référence aux « conflits de cultures » (*kulturkollisioner*. Cf. l'anglais *culture clash*) qui se vérifient dans les *daghem* fréquentées par des populations immigrées (*Försöka duger*, *op. cit.*, pp. 126-127), ou à la dénonciation des « résistances » qui freinent l'innovation.

²⁰³ D'après le raisonnement de la *barnstugentredning* (SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 45)

déclarée illégitime, l'identité individuelle reste le seul lieu d'inscription reconnu d'opinions singulières : obliger les individus à y renoncer au nom de la conformité à un ordre social ne saurait pas se justifier rationnellement. Exiger d'eux une attitude « morale » revient donc à les encourager à être « eux-mêmes ». Cependant, les documents directeurs de la nouvelle *daghem* attachent à l'affrontement sincère entre systèmes normatifs antagonistes à un autre ordre de finalité, plus structuré : à savoir, à un objectif *pédagogique*. Mettre l'enfant en condition de « tester » des normes différentes relève notamment du paradigme de l'entraînement à l'*autonomie*²⁰⁴. Une telle fondation individualiste du pluralisme (au même titre que sa pertinence au titre de la gestion des relations humaines) explique à la fois les recommandations et la rhétorique mobilisatrice dont elle fait l'objet et les limites précises qui lui sont imposées : le regard étant constamment tourné vers l'effet que cette démarche va entraîner pour la socialisation des enfants, l'exploration des différences et des conflits participe d'une mise en scène dirigée qui vise, précisément, leur résolution :

Le conflit recèle des opportunités de développement, dans la mesure où il se prête à être élaboré ici et maintenant (*i här- och nu situationen*). Les enfants ne sont pas troublés par le fait d'être mêlés ou d'assister à des conflits, *pourvu que ceux-ci trouvent une solution*²⁰⁵.

L'utilité de ces recommandations ne tient pas à leur pertinence morale singulière, mais au fait qu'elles reflètent la volonté d'agir ensemble : elles ont pour fonction de mettre en scène la pluralité, en relativisant le poids des croyances que l'expérience de la « socialité primaire »²⁰⁶ – soit de l'ensemble des réflexes qui commandent le rapport à l'autre dans l'oubli de la référence aux exigences d'universalité – transmet à l'individu : organisées dans un nouveau contexte, ces mêmes croyances se désubstantialisent et se prêtent à être canalisées vers une issue exemplaire. La seule censure encouragée sera celle qui touche aux convictions qui « empêchent de fonctionner » : or, ce risque guette, en puissance, toute conviction subjective, à l'exclusion de l'idéal régulateur officiel²⁰⁷. Conformément à ces prémisses, la notion de

²⁰⁴ Le même point de vue sera intégré, à partir de 1979, dans les documents directeurs de l'enseignement obligatoire : « Les contradictions entre objectifs et réalité ne doivent pas être dissimulées derrière des clichés. À l'aide du dialogue et de discussions, l'accent sera mis sur des sujets ayant trait aux conflits ainsi qu'aux causes et solutions respectives » (*Kollisioner mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar. Frågor om konflikter, deras orsaker och lösningar ska lyftas fram i samtal och diskussioner. Lgr 80, « Allmän del », op. cit., p. 18*).

²⁰⁵ *I konflikten ligger utvecklingsmöjligheter såvida den kan bearbetas i här- och nu situationen. Barn får inte illa av att uppleva konflikter som de själva är inblandade i eller bevittnar mellan andra, under förutsättning att konflikterna blir lösta. Vår förskola, op. cit., p. 49*

²⁰⁶ J'emprunte ce terme à Alain Caillé (*Socialité primaire et secondaire dans Splendeurs et misères des sciences sociales*, Genève, Droz, 1986, pp. 351-375), qui s'y réfère pour différencier le plan des relations informelles de celles où l'individu se confronte avec la sphère publique.

²⁰⁷ Si le déploiement purement formel du conflit est jugé favorablement, l'antagonisme durable entre différents

« conflit » appellera une double rhétorique, qui l'investit d'attributs valorisants à chaque fois qu'il symbolise une implication totale de la personnalité de l'acteur dans le processus éducatif²⁰⁸, ce qui attache au dialogue une allure « authentique »²⁰⁹. En même temps, de cette nécessité pédagogique (qui profite à l'image de la *daghem*, dont la vocation finit par s'identifier avec le respect de l'authenticité des acteurs) ne découle nullement la reconnaissance d'un droit d'expression inconditionnel aux adultes, ni une licitation de tous leurs « sentiments » : s'il est important de les verbaliser, c'est afin de « ne pas interrompre le dialogue » – lorsqu'on s'adresse à l'enfant – et pour les « élaborer », dans le contexte de la relation au groupe. D'une manière plus générale, l'injonction à se montrer ouverts et spontanés invite à la surveillance d'un état moral : en tant que produit de la finalisation pédagogique de toute communication, elle exclut que l'on « se laisse aller »²¹⁰. En même temps qu'on l'incite à « exprimer ses sentiments », l'adulte est censé oeuvrer selon un code méticuleux, imbu de métaphores intimidantes, qui le mettent en garde contre son agressivité latente et ses réactions spontanées : il lui est interdit, par exemple, de couper la parole aux enfants, ni de réagir à leurs questions « par une contre-attaque »²¹¹. Tout au long du rapport, les contextes où l'harmonie normative s'impose comme un devoir, et d'autres où elle

systèmes de croyance fait l'objet d'une réprobation sans appel, que l'enquête confie au témoignage d'un acteur : « Autant pour les adultes que pour les enfants, il est dur de ne pas avoir les mêmes règles » (*Att inte ha samma regler är jobbigt både för vuxna och barn. Försöka duget, op. cit., p. 92*).

²⁰⁸ Et à l'arracher à ses soucis « égoïstes », à savoir non soumis aux règles de la société globale.

²⁰⁹ Bien entendu, ce résultat étant acquis dans le cadre réglé mis en place par l'institution, celle-ci tend à s'en accaparer le mérite. L'identité stéréotypée de l'adulte qui se dégage de l'*arbetsplan* le fige dans une posture récalcitrante : il est celui qui résiste à dévoiler ses sentiments, et qui doit être entraîné, pour le bien de l'enfant, vers la démarche pénible de la verbalisation. « Consciemment ou non, on tire le rideau sur les conflits. Un autre système auquel les adultes recourent consiste à figer les conflits par le silence » (*Konflikter sopas medvetet eller omedvetet under mattan. Ett annat mönster är att den vuxne fryser ner konflikter genom att bli tyst [...] Vår förskola, op. cit., p. 49*). Une brochure établie pour préparer les parents à l'entrée de leurs enfants dans la *daghem*, pose d'emblée le thème de leur réticence présumée à affronter les conflits. « Un échange verbal ou une dispute occasionnelle doivent être préférés à un consensus de façade » (*Det är bättre med ett tillfälligt ordbyte eller gräl än att låtsas man är ense när man inte är det. Cité dans B. Ehn, Ska vi leka..., op. cit., p. 41*).

²¹⁰ L'institution de l'enseignement préscolaire public a tellement mis l'accent sur la nature réfléchie et finalisée des activités de cette institution, que ce trait est spontanément ressenti comme une des connotations attachées au terme *förskola*. « Lorsque nous répondons au téléphone – expliquait au début des années 1990 le directeur d'un établissement de la banlieue de Stockholm à un chercheur – nous disons toujours “Förskola X” [...] C'est en rapport avec le fait que nous avons toute cette histoire d'objectifs et de méthodes, qu'ici les choses ne sont pas laissées au hasard [...] je pense qu'en disant “la crèche” (*daghem*), ça n'implique pas une méthode pédagogique précise » (*Vi säger förskola [...] Och det har att göra med att vi har det här med syfte och metod, att det inte bara blir som det blir här [...] Jag tycker att “daghem”, det säger inte om något pedagogik. Cité dans O. Ronström et al., “Det här är ett svenskt dagis” [« Nous sommes une crèche suédoise »], Stockholm, Multikulturellt Centrum, 1995*).

²¹¹ *Vår förskola, op. cit., p. 48*. L'idéologie de la *förskola* s'attend à ce que la conversation entre l'éducateur et l'enfant se déroule selon un schéma rigoureux, marqué par la clarification préalable de son objet d'après un jugement de « pertinence » et par la volonté d'évacuer préventivement les facteurs perturbateurs. Le dialogue risquerait autrement d'aboutir au « chaos ». V. Karlsson, *Förskolemetodik*, Lund, Liber, 1982, p. 39.

représente un péché capital se succèdent : mais un tel choix n'est pas le fait du jugement autonome du groupe. Si donc la nouvelle institution peut se targuer d'avoir libéré l'éducateur du statut d'exécutant pour en faire un adulte « entier »²¹² – une personnalité épanouie, communiquant avec l'enfant sur tout le registre de ses sentiments – la texture symbolique de l'évaluation lui prête, au contraire, l'identité fictive d'un être inexpérimenté et incompetent : la présentation du savoir-faire des éducateurs se confond avec un compte-rendu de son acculturation à la capacité de travailler en groupe.

La démarche de synthèse entre les normes présentes au sein du groupe doit donc être abordée à partir d'une *compétence*, que les acteurs sont appelés à s'approprier. S'il est admis que l'adulte possède des « valeurs » avant (et durant) son passage à travers la crèche, il n'est censé se conformer aux canons de l'action *morale*, d'après la hiérarchie de priorités instituée par l'évaluation, que dans la mesure où il s'initie au code de comportement qui lui est imposé. Puisque l'établissement d'une hiérarchie de valeurs éthiques n'a pas lieu sur le terrain du jugement de fait relatif aux valeurs (le fait d'affirmer que « tel individu a un comportement moral » n'engageant que la personne qui parle), mais dépend de sa faculté de créditer *a priori* certains comportements de conséquences bénéfiques, cette dimension d'exemplarité ne peut pas être extraite du contenu analytique du rapport, mais des commentaires attirant l'attention vers des facteurs qui transcendent la réalisation des tâches éducatives : les *sentiments* que le personnel manifeste, le degré de leur adhésion émotive aux devises de l'institution. « Donner la parole » aux acteurs (c'est-à-dire, laisser que ce soit leur voix qui décrive leur propre expérience) permet aux examinateurs d'éviter de recourir à des prescriptions autoritaires et de laisser filtrer leur point de vue à travers un étalage de témoignages anonymes; une pratique capable d'entraîner les acteurs vers un état d'esprit vertueux est créditée, automatiquement, de connotations positives, ce qui exempte le rapporteur de la nécessité d'articuler ses commentaires. Dépeint dans sa quête d'une fusion idéale des aspirations avec ses collègues, le personnel affecte, de préférence, une attitude d'abnégation et d'enthousiasme poussée au paroxysme²¹³ (comme dans le cas d'une éducatrice, reprochant à la *barnstugeutredning* de ne pas avoir souligné « combien il est beau de travailler »²¹⁴). L'éclosion de cet esprit enthousiaste est donc présentée comme l'effet des stratégies mobilisées pour atteindre une

²¹² Cf. *infra*, note 252.

²¹³ Ce qui est la condition pour que l'instance de surveillance puisse « dialoguer » avec eux dans un registre technique : en mettant au centre des entretiens avec le personnel les « difficultés » ou les « conditions » de la réalisation des objectifs (v. *Försöka duger, op. cit.*, p. 22), l'adhésion à ces derniers est posée comme certaine, et exceptée de la discussion.

²¹⁴ *Om hur roligt det är att jobba. Ibid.*, pp. 68-69.

stratégie consensuelle en matière de principes éducatifs; tout questionnement de principe sur le bien-fondé intrinsèque de la destination de l'action sera contourné, pour orienter l'attention vers les conditions susceptibles d'en faciliter la réalisation. L'évidence des références morales permet que la transmission des normes entre l'autorité et son public demeure implicite et inconsciente, tout en mutant d'orientation : si la variable à surveiller ne tient pas (selon l'aveu des auteurs eux-mêmes) à un *objet*, mais à la qualité d'une *relation*, le jugement ne pourra que porter sur les qualités individuelles des acteurs, dont elle est tributaire. En tenant le bien-fondé de la réalisation des finalités globales pour évident, les auteurs attachent leur jugement à la prédisposition des acteurs à y contribuer, tout en leur lançant un avertissement implicite : une convergence préalable des inclinations individuelles est la condition pour assurer au travail une issue positive. Contrairement aux exemples précédents, les situations dans lesquelles l'activité des équipes de personnel ne laisse pas se dégager un projet collectif, sont rangées sous le registre du *problème* et du défaut objectif (les « difficultés de collaboration ») : si, dans l'absolu, la posture la plus franche et spontanée est encouragée, le « conflit » figure en permanence, dans le regard des examinateurs, comme un danger redoutable. Un indice encore plus parlant de leur attitude à cet égard nous est donné par leur propension à aligner les « bons » exemples, où le sentiment de réussite jaillit moins d'un exploit pédagogique que d'une métamorphose intérieure : le dépassement de soi, la syntonie des affects. Dès lors, le langage des émotions sera de mise, et l'institution perd ses caractères d'impersonnalité :

On remarque, malgré tout, une propension à venir en aide et à soutenir ceux qui se sentent découragés. Les membres du personnel s'entraident, la plupart du temps avec beaucoup de sensibilité. On s'efforce de contribuer à améliorer la situation de celui qui se sent exclu et triste. Les adultes se communiquent entre eux leurs sentiments. Exprimer ce que l'on ressent, est à la fois accepté et souhaité. Le personnel vit dans une relation d'assez grande intimité, et souvent on se considère à la fois comme des camarades et comme des amis²¹⁵.

Les éducateurs semblent avoir eu, comme principal souci, celui d'« évoluer » vers un accord sur les normes – que l'on s'abstient pourtant de détailler – toute autre solution entraînant fatalement un sentiment de malaise ou de culpabilité. Une telle représentation de la vocation intime de l'acteur contribuera elle aussi à relativiser la valeur de l'expression des valeurs

²¹⁵ *Det finns dock en beredskap att stöda och stärka dem, som känner sig missmodiga. Man tar hand om varandra, oftast på ett mycket ömsint sätt. Man försöker hjälpas åt att förbättra situationen för den, som känner sig utanför och ledsen. Vuxna talar med varandra om hur de känner sig. Det är både tillåtet och önskvärt, att man talar om hur man mår. Man lever i en ganska nära relation och uppfattar sig ofta både som arbetskamrat och vän. Ibid., p. 41. Un tel modèle de relations interpersonnelles est considéré souhaitable non seulement en ce qui concerne les relations des éducateurs professionnels entre eux, mais aussi leur contact avec les parents (« Les parents sont perçus plutôt comme des camarades et comme des amis ». *Föräldrarna känns mer som vänner och kompisar. Ibid., p. 50*) ou avec les initiateurs de l'enquête (« Partout, à l'exception de "La Framboise" [...] le personnel a montré d'avoir ressenti l'activité d'expérimentation comme un souci personnel ». *På alla ställen utom Hallonet [...] gav personalen uttryck för att de upplevt försöksverksamheten som sin egen. Ibid., p. 225*).*

personnelles, que la logique de la « prise de la parole » semblait présupposer. Le mérite de la réussite repose en effet non sur la libération des ressources morales des éducateurs, mais, au contraire, sur leur disponibilité à s'effacer, en se soumettant au code de comportement fixé par l'institution. L'emphase sur le bien-être subjectif s'avère une arme à double tranchant : l'évaluation du « bonheur » de l'acteur se fait en fonction de son degré d'adaptation, donc recèle un parti pris favorable à un modèle de vie collective²¹⁶.

Doit-on en conclure qu'un double message se dégagerait de l'enquête, incitant simultanément les acteurs à l'ordre et au désordre, à l'initiative et à la soumission ? Ou est-ce qu'au contraire cette incertitude apparente répond à une logique implicite, qui assigne l'ordre à un registre spécifique de l'action sociale ? Les critères des « examinateurs » semblent différer nettement selon qu'ils visent, dans l'abstrait, les relations individuelles entre les membres des équipes éducatives – auxquels on reproche, surtout, l'hésitation à exprimer des points de vue personnels, la crainte de se mettre à nu devant les autres – ou le fonctionnement *global* (donc la pertinence exemplaire) de l'institution préscolaire. Ce double langage, tout en s'appliquant généralement aux « normes », concerne deux sphères distinctes de la relation sujet-référent : dans le premier cas, on vise les segments opérationnels de l'action en commun, à laquelle l'acteur est appelé à participer avec toute sa personnalité, en gardant une maîtrise totale de ses sentiments et de ses réactions²¹⁷; dans le second, la « norme » est la mesure de la distance de la conscience individuelle par rapport aux finalités ultimes de la *förskola*. Dans le dernier cas de figure, l'harmonie, plutôt que l'éclosion de la différence, représente la condition optimale : les dysfonctionnements sur lesquels l'accent est mis naissent de l'incapacité du personnel à finaliser ses efforts communs, ou de l'insuffisante coordination entre acteurs professionnels et parents. Dès lors que le dilemme « consensus ou différence » acquiert une substance réelle, et que la conscience de soi de l'individu entrave sa disponibilité à s'identifier sans réserves aux finalités de l'institution, le souci du pluralisme éthique cède la place au souci de l'endiguer : l'éloge de la diversité, dans le discours des experts, se solde par le rappel de la nécessité de

²¹⁶ Le seul critère du « bien » que les officiants du rituel de la *daghem* admettent résulte de la réalisation des circonstances susceptibles de « faire du bien » au sujet : ce qui implique certes que l'autosatisfaction de l'acteur est incluse parmi les critères d'efficacité du système, mais aussi que sa demande de « se sentir bien » sera comprise en la dépouillant de tout son potentiel revendicatif, et sera réduite au simple ajustement des dispositions individuelles à des structures inaccessibles à une discussion de principe. Il s'agit en somme d'adapter l'acteur au système, plutôt que vice versa.

²¹⁷ La verbalisation des divergences d'opinion au sein du personnel apparaît alors comme une étape utile, permettant aux enfants de les « élaborer » (*bearbeta*).

parvenir à des « solutions communes » (*gemensamma lösningar*)²¹⁸. La contradiction disparaît si l'on se réfère au principe déjà rappelé : l'affrontement entre des visions disparates trouve sa justification dans la relation à une finalité pédagogique, plutôt que dans l'absolu²¹⁹. Dans l'exemple qui suit, le « conflit » ne subvertit pas l'organisation du travail, il est au contraire une occasion de montrer que la pratique éducative permet d'avoir un aperçu de la « vie réelle » et respecte les prescriptions de la doctrine préscolaire :

Les adultes montrent leurs sentiments aux enfants, de façon qu'ils voient s'ils sont heureux, fâchés ou tristes. Nous trouvons que c'est bien²²⁰.

4 « REMETTRE LE MONDE EN QUESTION ». LE STATUT UTOPIQUE DE LA CRÈCHE SUÉDOISE

4.1 Usages de l'harmonie normative et du conflit

En me référant à des modèles récurrents de la négociation des principes éducatifs entre la *daghem* et les foyers, j'ai cherché à déterminer si la résolution de ces dilemmes est censée s'accomplir dans un vide symbolique ou si, au contraire, elle est pilotée par un schéma idéologique conscient. Cependant, nous n'avons pas encore pu apprécier le rôle spécifique de l'activité de surveillance institutionnelle dans le rappel à l'ordre des acteurs. Le modèle éducatif que la *förskola* est appelée à défendre de l'interférence des groupes naturels, a-t-il un caractère uniquement formel ? Peut-il intégrer n'importe quel contenu ?

Le compte-rendu de l'enquête offre quelques éléments pour aborder une telle question, lorsque des objections de fond sont émises vis-à-vis de l'orientation pédagogique adoptée par les éducateurs d'un établissement. Le cas de figure le plus intéressant concerne les remarques négatives à l'encontre de solutions pédagogiques qui, de l'aveu des enquêteurs eux-mêmes, ont jailli des souhaits unanimes des acteurs impliqués : ce n'est que dans ce cas de figure, où le jugement des experts ne peut pas invoquer un déséquilibre de pouvoir ou l'absence de concertation entre les acteurs, que l'extériorité de la position des examinateurs par rapport aux

²¹⁸ *Försöka duger, op. cit.*, p. 69 sqq. (plus loin dans le texte les auteurs pointent l'absence chez les éducateurs, dans une des *daghem* observées, d'« une idéologie éducative commune », *en gemensam uppfostringsideologi. Ibid.*, p. 82). L'enjeu était apparemment l'excès de complaisance avec laquelle le personnel réagirait aux demandes des parents, ce qui laisse apparaître l'autre thème qui va nous occuper : l'exigence de donner au programme éducatif de la *förskola* un profil visible.

²¹⁹ « Les adultes sont aussi des modèles pour les enfants. C'est pourquoi l'on estime qu'il est important que les adultes résolvent eux aussi leurs conflits à l'intérieur du groupe d'enfants [...] » « Le fait que les adultes se parlent, discutent et aient des querelles, est une partie du boulot, et il est important que les enfants le voient » [d'après une interview, *N.d.A.*]» (*Vuxna är också modeller för barnen. Därför anser man, att det är viktigt, att vuxna också löser sina konflikter med varandra även ute i barngruppen [...] « Att vuxna pratar, diskuterar och grälar är en bit av jobbet, som det är viktigt för barnen att se. Ibid.*, p. 45).

²²⁰ *Vuxna visar sina känslor för barnen så de kan se när vuxna är glada, arga och ledsna. Detta tycker vi är bra. Ibid.*, p. 208.

équipes éducatives se révèle entièrement. Comme indiqué, même des solutions qui recueillent l'adhésion de la totalité de la communauté éducative peuvent appeler une censure de la part des experts, dès lors qu'elles négligent de prendre en compte certains éléments de l'éthos de la nouvelle institution. L'objet et le contenu de ces critiques nous donnent l'occasion d'affiner la représentation de cet éthos, que nous avons entrepris de distiller à partir de nos sources, et de le voir en action. Les conclusions que nous avons tirées précédemment, à propos de l'appréciation inconditionnée dont ferait l'objet toute solution apte à renforcer l'harmonie du groupe, semblent être contredites par ces commentaires défavorables. De manière surprenante, ceux-ci visent des *daghem* dont l'activité semble se caractériser par un excès d'harmonie.

Les parents et le personnel ont un bon contact, *puisque leurs valeurs se rapprochent beaucoup*. Ils sont d'accord que la crèche doit être un environnement autant que possible familial, que les repas doivent se faire de façon ordonnée, qu'il est plus important que les enfants se sentent en sécurité plutôt qu'ils fassent un tas de choses belles et passionnantes²²¹.

J'explique qu'il est important de créer un climat où les enfants osent poser des questions, et donc que ce ne doit pas être trop paradisiaque (*idylliskt*). Il est peut-être positif pour les enfants qu'ils soient confrontés à des points de vue différents²²².

Jugement final [...] On est réticent à aborder des questions capables d'inquiéter les enfants, ou à dire quelque chose qui risque de contrarier les parents. Le résultat est que la *daghem* se transforme en un paradis un peu irréel²²³.

La référence, avec une claire connotation critique, à l'image du « paradis » colporte une amorce de critère de valorisation, complété par le rappel que l'enseignement de la *daghem* doit porter sur « la vraie vie »²²⁴. La teneur de ces remarques peut résulter surprenante, à la lumière de mon analyse précédente du statut du « conflit » dans l'idéologie préscolaire : l'éloge de cet élément perturbateur m'avait alors apparu circonscrit à son usage pédagogique et contrarié par la recherche d'un modèle éducatif cohérent, en continuité avec l'éducation parentale, confirmant la représentation de la *daghem* comme un environnement accueillant et rassurant. Il semblerait néanmoins que la référence apodictique aux bienfaits d'une éducation

²²¹ *Föräldrar och personal har god kontakt på så vis att de har mycket likartade värderingar. Man är överens om att daghem skall vara så hemlika som möjligt, att det skall vara ordning och reda vid måltider, att det är mindre viktigt att barn gör en massa spännande och fina saker än att de känner trygghet. Ibid., p. 143).*

²²² *Jag säger att det är viktigt att skapa en atmosfär där barn vågar fråga och då får det inte vara alltför idylliskt. Det kanske är bra för barn att möta olika uppfattningar. Ibid., pp. 147-148.*

²²³ *Slutomdöme* [...] *Man vill inte ta upp frågor som oroar barnen och kanske säga något som strider mot föräldrarnas uppfattning. Effekten blir att daghemmet blir en litet överklig idyll [...]* Ibid., p. 150.

²²⁴ La « vie quotidienne » (*det dagliga livet*), précise le rapport à un autre endroit, représente l'outil fondamental pour le déploiement de l'éducation préscolaire (*ibid.*, p. 255).

« réaliste » – opposée à une approche de l'enfant trop idéalisée – ne doit pas être prise au pied de la lettre : elle n'implique pas un écart par rapport à l'orthodoxie qui s'est dessinée devant nos yeux, qui appelle la crèche à s'organiser autour d'une *idéologie* consciente. Plutôt qu'un excès de cohérence, la critique pointe donc une déviation idéologique : les éducateurs auraient négligé que le modèle d'éducation morale auquel est attachée la *förskola* suppose que les enfants se familiarisent avec des situations « controversées », occasions pour aborder avec eux des sujets « pertinents »²²⁵, aptes à les initier à leur future responsabilité de citoyens. Ces qualificatifs connotés – qui renvoient à l'opposition réalité/illusion, souvent rencontrée dans le contexte de la révision des contenus scolaires – n'ont pas, de toute évidence, un statut descriptif, mais sont utilisés comme des renvois connivents à une hiérarchie de valeurs connue. Le qualificatif « controversé » marque donc, paradoxalement, l'appréciation positive portée sur un sujet, et sa caution par l'autorité. La teneur générale de l'enquête nous permet d'exclure que ses auteurs souhaitent intégrer dans l'environnement de la *daghem*, en contradiction avec l'effort de finalisation pointilleuse de toute tâche ordinaire, la confusion et la contradiction qui traversent le monde social et l'entraînent à la division²²⁶. Celle dont on dénonce l'absence correspond en effet à une « réalité » d'ordre *moral* (un synonyme des « valeurs légitimes »), alors que la forme que devrait prendre sa traduction en un sujet pédagogique n'est pas explicitée – compte tenu que, sur d'autres sujets, la structure de l'argumentation renchérit sur la dichotomie qui oppose l'ethos de la *daghem* aux valeurs couramment admises. Une conclusion certaine, en revanche, est la résonance indiscutablement positive de la référence au réel à chaque fois qu'elle est articulée à partir d'une position d'autorité, comme si l'alternative « réel/irréel » servait à contourner et à remplacer un jugement de valeur opposant des attitudes plus ou moins « vertueuses », et tient lieu d'un système de référence normatif absolu.

L'argument selon lequel certains contenus de l'activité des équipes éducatives détourneraient l'environnement préscolaire du monde « réel » est mobilisé d'une façon aussi sélective que la référence au « bien-être de l'enfant », qui n'est pas, lui non plus, un but en soi. Dans ce cas également, le caractère discrétionnaire de la remarque s'avère être aussi crucial que son contenu, car son ambivalence, comme celle qui sous-tendait les exigences concurrentes de

²²⁵ Relevant, vraisemblablement, du catalogue de sujets énumérés dans l'*arbetsplan*.

²²⁶ Les problématiques actualisées par l'idéologie préscolaire nous signalant, au contraire, l'inquiétude et le souci thérapeutique par lesquels le contact des enfants avec certains aspects de la « réalité » – tels que la violence amplifiée par les médias – est appréhendé.

l'« harmonie » et du « conflit », permet d'articuler implicitement et sans engagement une forme d'orthodoxie. En dépit de sa formulation catégorique, la « nécessité » de rendre compte de conceptions morales antagonistes ne s'applique pas à tout le monde, ni à n'importe quel contexte. À l'échelle de l'univers clos de la *daghem*, la recherche du bien-être de l'enfant revient à le faire baigner dans un environnement harmonieux, où aucun conflit n'est ressenti comme définitif²²⁷; en revanche, les vertus du « choc » normatif apparaissent en relation à une autre sphère symbolique, à savoir les hiérarchies de valeurs qui gouvernent la représentation de la réalité que l'on souhaite encourager chez l'enfant. Sur ce terrain, l'avertissement sert à signaler aux éducateurs qu'ils ne sont pas autorisés à se laisser guider par les « valeurs » qui s'imposent le plus immédiatement à leur conscience²²⁸. En résumé, l'entraînement pratique au respect des règles et de la discipline du travail coexiste avec la valorisation par principe d'une attitude critique à l'égard des « vérités » socialement disséminées.

À chaque fois que les examinateurs relèvent quelques indices d'une attitude déviante dans la communication des catégories morales universelles, l'image rassurante de la crèche comme un environnement protégé est écartée²²⁹ : la vision du monde cautionnée par l'institution se charge alors d'une identité plus nette et d'une nécessité plus contraignante, y compris lorsqu'on touche à des sujets qui ne relèvent pas naturellement de l'expérience immédiate des enfants. L'« ouverture au réel » que l'on réclame correspond donc à un parti pris privilégiant toute attitude capable d'extraire les enfants du confort des certitudes du sens commun, leur offrant une chance – d'après la formulation d'un parent, que les examinateurs reprennent à leur compte – de « remettre le monde en question »²³⁰ : la forme dramatique et radicale de ses

²²⁷ En opposition avec l'image négative du « foyer » que le passage précédent met en scène, plusieurs aspects de l'organisation de l'espace ainsi que de la gestion du temps dans la *daghem* sont expressément conçus pour épargner aux enfants tout sentiment de dépaysement, pour assurer qu'ils s'y sentent (l'expression est souvent utilisée) « comme à la maison » (cf. B. Ehn, *Ska vi leka...*, p. 40). Une indication de la même teneur semble venir de la remarque fréquente selon laquelle la *daghem* ne doit pas rester « ségréguée » (*segregerad*) de la vie quotidienne et que celle-ci représente sa référence éducative essentielle (*Försöka duger*, *op. cit.*, p. 255). Dans les passages introductifs du rapport, il est stipulé que la condition idéale de la socialisation de l'enfant n'exigeait de l'environnement de la crèche ni un excès d'homogénéité normative, ni des contradictions susceptibles d'entraver l'élaboration de ses expériences (*ibid.*, p. 12). Ces prescriptions apparemment contradictoires s'expliquent par un mélange de représentations pédagogiques et d'intentions utopiques : pour que l'action éducative de l'institution « fonctionne » correctement, il est jugé nécessaire de rechercher une certaine continuité avec l'influence du milieu familial; en même temps, on demande à la crèche de se soucier d'incarner un contrepoids et de transmettre des valeurs en rupture avec le sens commun.

²²⁸ Une telle tolérance serait propre à désamorcer les vertus thérapeutiques de la *daghem* et en ferait, au lieu d'un espace de « neutralité active », un lieu symboliquement creux.

²²⁹ Une solution qui est maintenant suspectée de l'« isoler », alors que toute l'entreprise de démarquer symboliquement les prérogatives de l'éducation préscolaire peut se décrire, justement, comme un effort de *distinction* appliqué au contexte de l'éducation professionnelle.

²³⁰ *Att ifrågasätta världen*, *Försöka duger*, *op. cit.*, p. 148. En effet, la critique que l'on envisage n'a pas tant pour objet le monde », mais des valeurs stéréotypées et traditionnelles. L'*arbetsplan* prévoit, en guise d'exemple, que

formules ne saurait cacher qu'elles invitent plus prosaïquement à rappeler aux éducateurs la prééminence du registre utopique (et, proprement, antithétique à la « réalité » morale courante) de l'idéologie professionnelle légitime.

Ce qui me semble intéressant est le procédé discursif que les enquêteurs empruntent pour articuler cette injonction : l'impossibilité de se référer à un code autoritaire ou à des critères de jugement impératifs universels, les pousse à invoquer des nécessités d'ordre pratique, qui disqualifient le respect de certaines valeurs sur l'échelle des nécessités adaptatives de l'enfant. Dans cette dimension allusive, l'antagonisme réel/chimérique permet de condamner sans appel des équipes éducatives (comme celle de la *daghem* « La Cerise »), qui se sont rendues coupables de s'être accommodées trop facilement d'ambitions éducatives conventionnelles :

L'objectif explicite des parents et du personnel, est que la *daghem* ressemble, autant que possible, à un foyer (*hem*). Ce qu'on entend par « foyer » est un foyer idéalisé, un petit coin de paradis (*idyll*), très éloigné de la réalité des jeunes ménages d'aujourd'hui : c'est un foyer grand, chaleureux et bon, avec la mère au centre qui dirige tout [...] Est-ce donc à une fuite de la réalité que nous nous livrons, en aménageant un environnement pour les petits enfants [...] ?²³¹

Si l'on tient compte que le programme officiel de la *förskola* ne s'organise pas moins autour d'objectifs (l'éducation à l'entraide, à l'amour d'autrui, au sentiment communautaire...) que l'on pourrait classer, d'après les mêmes paramètres, de « chimériques », ces remarques introduisent en effet le principe d'une distinction qualitative entre deux registres de l'utopie et, en filigrane, les sujets sociaux qui les incarnent. La qualité principale de la référence utopique licite semble consister à *ne pas* s'appuyer (comme dans le cas de la *daghem* « La Cerise ») sur des préférences spontanées, implicitement regardées avec suspicion²³². Comme tout discours utopique qui se respecte, elle se définit non en opposition à un excès d'idéalisme (le « petit coin de paradis »), mais contre des modèles concrets, fondés sur l'imitation, « conservateurs » ; l'injonction de se conformer à la « réalité » a toutes les caractéristiques d'un langage codé et implique, pour les enquêteurs, la critique sélective de certaines

les livres et les contes disponibles dans les crèches mettent en scène des familles monoparentales, et que les éducateurs abordent avec les enfants des questions « controversées » telles que les divorces, ou les dangers qui menacent la survie de l'humanité (cf. *Vår förskola*, op. cit., p. 81). En marge du rapport, on discerne que c'est justement de cette omission que dépend le jugement avec réserve émis sur la *daghem* (« Doit-on lire aux enfants un livre qui parle des divorces ? », est la question que l'examineur soulève lors de l'assemblée du personnel. *Skall man läsa en bok om skilmässor för barn? Försöka duger*, op. cit., p. 147).

²³¹ *Den uttalade målet bland både föräldrar och personal är att daghemmet skall vara så hemligt som möjligt. Med hem menar man då ett drömhem, en idyll som ligger långt ifrån verkligheten i dagens unga barnfamiljer, stort, varmt och gott med mor i centrum, som styr och ställer [...] Är det verklighetsflykt vi ägnar oss åt när vi vill göra en miljö för små barn? Ibid.*, p. 145.

²³² « La famille est un univers clos, alors que la *daghem* pourrait offrir tellement davantage... » (*Hemmet är ju en sluten värld och daghemmet kan ge så mycket mer...*) *Ibid.*, p. 147.

institutions (qu'elle s'interdit pourtant, prudemment, de nommer).

Du moment que l'individualisation et la description en termes objectifs des « besoins » réciproques de l'enfant et de la société sont constamment utilisés *en opposition* au contenu vécu des rapports et des investissements affectifs entre acteurs, on peut conclure que l'altérité du code de la *förskola* par rapport à tout modèle existant de reproduction de valeurs sociales est beaucoup plus profonde que ce que le début de cette analyse aurait pu le laisser croire. Dans le cas suivant, l'enjeu consiste à rappeler que la « négociation des valeurs » entre la communauté des éducateurs, les parents et les enfants est en dernier ressort subordonnée à une compétence relative au « produit » souhaité du processus éducatif. L'assurance de l'argument d'autorité est soulignée ici par le passage au discours direct :

Vous êtes très forts lorsqu'il s'agit de transmettre aux enfants des normes qui expliquent le comportement qu'on attend d'eux. On remarque que les enfants vous écoutent facilement. Mais la vraie question est : quel comportement attendons-nous des enfants ?²³³

Puisque, dans le cas en question, le personnel semble avoir résolu ce problème en harmonie avec les parents et en toute autonomie, le jugement des enquêteurs se réclamera (comme un dernier recours) du principe d'autorité :

Les parents et le personnel semblent avoir des valeurs communes sur la manière de traiter les enfants (*hur barn skall ha det*). Mais ces valeurs correspondent-elles aux objectifs officiels de la *förskola* ?²³⁴

On notera qu'à l'intérieur de la représentation qui ressort des avis des enquêteurs, le statut attribué aux objectifs officiels est celui d'une référence purement technique : non une « valeur », mais une obligation professionnelle, contre laquelle aucune objection de fond n'est tolérée. La logique de l'évaluation admet (et en effet amplifie) l'apparition d'hésitations et difficultés dans la réalisation des objectifs, mais ne prévoit pas la récusation pure et simple de ces objectifs par les acteurs.

²³³ *Ni är mycket duktiga på att ge barnen normer för hur man skall vara. Man märker att barnen gärna lyssnar på er. Men frågan är, hur vill vi att barnen skall vara?* *Ibid.*, p. 146. Cette remarque semble s'inspirer, jusque dans sa forme littérale, d'un passage de l'*arbetsplan*, où l'on met en garde l'éducateur contre la confusion entre le dialogue et une « centration sur l'enfant » (*barncentrering*), où ce dernier est sollicité à répondre positivement aux attentions que l'adulte lui dispense. « Dans un tel système, l'enfant peut se sentir heureux et en sécurité, car son existence est bien encadrée. La question est pourtant de savoir quel sorte de compétence de la vie l'enfant reçoit ainsi pour son avenir. » (*Ett barn kan känna trygghet och glädje i ett sådant system eftersom tillvaron då har stabila gränser. Frågan är emellertid vilket slag av livskunskap barnet får för framtiden. Vår förskola, op. cit.*, p. 52).

²³⁴ *Föräldrar och personal verkar att ha gemensamma värderingar om hur barn skall ha det. Stämmer nu dessa värderingar med förskolans officiella målsättning?* *Ibid.*

Dans le compte-rendu d'un autre cycle d'observations, le décalage qui est censé séparer l'idéal incarné par l'institution et les valeurs partagées par la masse des individus concrets est confirmé par cette distinction éclairante :

L'esprit qui caractérise « La Pomme »²³⁵ correspond bien à la vie que la plupart des gens souhaitent vivre [...] Toutefois, cet esprit s'accorde moins bien avec les finalités de la *förskola*, qui veut éduquer des individus capables d'avoir de l'influence et de changer les choses²³⁶.

Ce qui précède laisse clairement apparaître que les marques d'excellence du travail des éducateurs – l'enthousiasme et l'esprit de sacrifice des acteurs – supposent néanmoins que l'action exemplaire de l'institution soit tournée dans la bonne direction. Elle devra donc incarner la solidarité inébranlable de ses intervenants, mais aussi mettre en forme, métaphoriquement, l'antagonisme entre la *daghem* et un univers moral alternatif : ce qui prouve que le champ pertinent de la dialectique des valeurs ne s'organise pas *au sein* de l'institution préscolaire, mais concerne l'opposition entre celle-ci et un territoire symbolique construit comme son « au-delà ». Après que l'approche opérationnelle du « dialogue » a permis de neutraliser l'aura charismatique de la croyance, en noyant son caractère inconditionnel à travers l'ajustement pragmatique des routines, un processus inverse permet d'assigner ces dernières à un espace éthique immaculé. Tout en ayant comme principale raison d'être celle d'aider les adultes à « fonctionner » ensemble, les codes creux de la *daghem* se chargent de connotations morales. Une fois mises en concurrence (donc sur un plan d'égalité) avec les raisons inconditionnelles de la conscience mythique, les « bonnes » règles de conduite, jaillies du dialogue, deviennent l'expression de l'univers non contradictoire où l'institution asseoit ses procédures.

La nécessité de marquer cette transfiguration explique la solennité dont les moments les plus ordinaires de la vie de la crèche se colorent. La nouvelle approche globale de la personnalité de l'enfant envisage l'assimilation des concepts moraux les plus essentiels, ou l'attention aux grands problèmes de société, comme une opération aussi standardisée et mécanique que l'entraînement aux gestes quotidiens.

C'est ce qu'atteste l'énumération des domaines d'activité (*aktivitetsområden*) de la *daghem* contenue dans l'*arbetsplan* (1981) :

²³⁵ L'appellation fictive attribuée à la *daghem* en question.

²³⁶ *Den anda som präglar Äpplet stämmer bra med det liv som de flesta människor önskar leva [...] Andan stämmer mindre bra med förskolans målsättning, som syftar till att fostra människor som vill påverka och förändra.*

Försöka duger, op. cit., p. 128.

- *Converser les uns avec les autres*
- *Se déshabiller et s'habiller*
- *Manger et se reposer [...]*
- *Discuter des conceptions de la vie*²³⁷

L'exemple nous introduit à une autre raison implicite de l'appel à inclure dans le spectre thématique de la crèche une discussion inépuisable sur la nature et la légitimité des « normes ». La pertinence de cet impératif n'est pas circonscrite aux procédures antiautoritaires en vertu desquelles les acteurs sont censés reprendre le contrôle sur la destination du processus : comme on l'a vu, il s'impose également comme un élément du « dialogue » avec l'enfant. Son statut apparaît, dans ce contexte, éminemment symbolique, en ce qu'il renvoie à la qualité de la communication que l'institution se propose d'instaurer avec sa conscience morale. L'exhortation à aborder les « normes » (au même titre que l'appel à rapprocher la *daghem* de la « vie réelle ») permet d'exemplifier, en le canalisant vers des finalités spécifiques, l'état d'esprit transparent que l'adulte est invité à endosser vis-à-vis de l'enfant²³⁸, ainsi que le modèle d'une éducation à 360 degrés, épurée de tout tabou ou réticence. Le souci d'introduire dans la communication la problématisation des « valeurs » traduit l'ambition d'influencer sciemment le développement des enfants en tant que sujets moraux : l'institution cesserait alors d'œuvrer passivement pour la reproduction des valeurs dominantes, et se muterait en un véritable facteur d'émancipation. La rhétorique de l'implication dans la « réalité » se propose, plus pertinemment, de recentrer cette interaction autour de sujets qui relèvent de la sphère privée et des jugements qui la structurent : la même démarche à laquelle nous avons assisté en nous penchant sur la transformation des contenus scolaires.

L'autoreprésentation de la *daghem* qui se dégage du discours de ses porte-parole inclut l'image pathétique de la subversion de l'ordre moral, le refus d'accepter la société telle qu'elle est. Ambitieux et séduisant, ce portrait est étayé par une dramatisation sentimentale des enjeux : la référence de la mission éducative à un enfant imaginaire, souffrant et exploité,

²³⁷ *Att samtala med varandra; Att klä av sig och klä på sig; Att äta och vila [...] Att diskutera livsåskådningsfrågor. Vi lär av varandra, arbetsplan för förskolan – 2*, Stockholm, Liber, 1975. Ce passage est reproduit dans le rapport de la *familjestödsutredning* (v. *infra*, p. 655 sqq.), section « Pédagogie et contenus » (*Pedagogik och innehåll*, sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 177-194).

²³⁸ Il paraît légitime d'inférer que, de même que la reconnaissance, par l'acteur, d'un « objectif » individuel était tenue pour la marque de sa disponibilité à agir en vue d'un but rationnel, la disponibilité à remettre « le monde » en question fonctionne comme une métaphore du contact avec sa dimension intime : de la volonté de l'institution de s'adresser à lui dans sa qualité morale. La remarque soulignant que les éducateurs n'aborderaient pas suffisamment des questions « difficiles » (*svåra frågor. Cf. Försöka duger, op. cit.*, p. 147) s'inscrit dans la même perspective...

et la désignation de la crèche, en antithèse avec cette situation d'oppression, comme le lieu de l'assentiment libre, du choix sans contraintes. La construction d'une telle opposition permet d'expliquer tout à la fois la critique des situations « paradisiaques » et le caractère sibyllin d'un programme qui invite à « parler » des normes, sans jamais les expliciter. L'effort de l'institution de faire de son discours l'expression d'une morale libérée de tout arbitraire et de toute imposition extérieure, présuppose une double démarche d'exclusion et d'implication : d'une part, elle stigmatise le confort émanant des communautés alternatives à la communauté identifiée par la réalisation de la mission éducative, d'autre part elle impose à la *daghem* d'intégrer métaphoriquement dans ses frontières la totalité des dilemmes existentiels qui affligent l'humanité, pour les *restituer* au choix de l'enfant. Puisque ce qui caractérise le code de l'institution est son manque d'articulation et son caractère diffus, ses représentants autorisés, les éducateurs, courent toujours le risque de le contourner par omission, en négligeant certains de ses éléments : pour conjurer une telle éventualité, le rappel à l'ordre de la part de l'autorité s'articulera comme un éloge du désordre – le blâme des situations « paradisiaques ». En stigmatisant, au nom de l'autonomie, les situations où les enfants plongent dans une atmosphère consensuelle et la transmission des normes s'effectue par imprégnation, l'institution parvient à poser des priorités et des interdits, tout en conjurant le risque de les associer à des finalités précises : à savoir, le risque d'inciter ses interlocuteurs à se polariser entre partisans et adversaires de sa doctrine. La solution adoptée pour sauvegarder l'identité organiciste de la *daghem* consiste à réitérer la nécessité que les éducateurs trouvent l'occasion d'aborder avec les enfants, en son sein, toute la gamme des valeurs sociales où l'antagonisme des régimes de vérité trouve sa résolution naturelle dans la parole lénifiante de l'institution (et, corrélativement, qu'ils limitent cette activité aux sphères que cette parole prend en compte)²³⁹.

C'est en relation à de telles exigences que l'on doit apprécier le statut de l'aide-mémoire que le deuxième tome de l'*arbetsplan*, soumis à l'attention des éducateurs, en vue de la « planification des activités » : un programme qui propose à nouveau (dans la forme d'une injonction générale) l'image d'adultes soucieux de ne pas « se cacher » :

²³⁹ Alors qu'il relate son observation d'une éducatrice mettant en pratique le schéma de la neutralisation des conflits des valeurs, en expliquant à des enfants que « d'après certaines personnes, Dieu existe, d'après d'autres, il n'existe pas », B. Ehn (*Det är upp till var och en, säger förskolläraren. Hon får tro som hon vill. Ska vi leka...*, *op. cit.*, p. 21) croit assister à l'expression de l'incertitude d'une société inconsciente de ses vérités; en effet, il aura vu des exécutants en train de propager diligemment une rhétorique cautionnée d'en haut, et d'impliquer les deux enfants – le croyant et l'incroyant – dans une thérapie de la tolérance.

- Dans ta *förskola*, les enfants ont-ils l'opportunité de rencontrer des adultes discutant avec eux, avec attention et sincérité, de questions ayant trait à
- la naissance ?
 - la maladie et la mort ?
 - la violence, la faim, la pauvreté ?
 - la religion ? Dieu et la notion de Dieu ? [...]
 - ce qui est : juste-injuste, honnête-malhonnête [...]
 - ce que c'est que le bonheur ?²⁴⁰

4.2 Neutralisation de la différence : les parents d'élèves et le personnel en « dialogue ».

Cette démonstration apparaît pourtant insatisfaisante : jusqu'à quel point peut-on admettre qu'une architecture institutionnelle qui tend entièrement vers un aménagement non contraignant de l'accueil de ses acteurs, participe en même temps d'une discipline active des consciences ? Son ethos, comme nous l'avons constaté, n'est pas articulé explicitement : comment une telle norme creuse parvient-elle à concurrencer efficacement des convictions bien enracinées ?

Une réponse consiste à éviter de se représenter cette opposition dans les termes d'un affrontement frontal : une solution plus efficace que de dénoncer le caractère erroné des valeurs individuelles, peut en effet être d'en démontrer l'inutilité, la *non opérativité*²⁴¹. Une deuxième stratégie consiste à les relativiser, en dramatisant les risques inhérents au fait de s'accrocher inconditionnellement à ses croyances électives. Les bienfaits de la relativisation doivent être intériorisés, ce qui impose de les porter constamment au centre du discours.

À bien des égards, la catégorie des *parents d'élèves* figure dans l'économie du rapport *Försöka duger* comme la représentation inversée de l'institution rationnelle : la mise en scène du conflit, lorsque celui-ci ne tourne pas autour de la solution de problèmes mineurs, les fige inmanquablement dans le rôle de représentants de méthodes éducatives conventionnelles et non réfléchies. Le contenu réel de « ce que veulent » les parents ne ressort, au fil du récit, qu'à travers la représentation de l'absence de finalisation consciente, ou dans des caractérisations extrêmes (inattention ou désintérêt, recours aux punitions corporelles...),

²⁴⁰ *Får barnen i din förskola uppleva och erfara att de vuxna uppriktigt och omsorgsfullt samtalar med dem om frågor som gäller: – födelse? – sjukdom, död? – våld, svält och fatigdom? Religioner? Gud och gudsbegreppet? Rätt-orätt, ärligt – oärligt? Vad lycka är för något? Arbetsplan för förskolan – 2, op. cit., p. 69.*

²⁴¹ Des qualités que l'on associe spontanément à une attitude morale – le dévouement, l'engagement, la fermeté dans ses convictions – sont attribuées, de façon répétée, à la vocation spécifique de l'institution. Elles semblent lui être consubstantielles, en ce qu'elles participent de la définition de sa mission. Inversement, dans le discours officiel, l'imperméabilité des adultes par rapport aux impératifs posés par les éducateurs professionnels est assignée à un défaut d'empathie, voire à un manque d'implication dans l'éducation de ses enfants.

propres à les mettre en porte-à-faux avec le bien-être et l'exigence d'autonomie des enfants²⁴².

Certes, l'évaluation intègre dans sa mission la surveillance de la possibilité pour les parents de participer aux décisions de la *daghem* : mais si l'on regarde au-delà de la lettre de cette représentation idéalisée, assignant au personnel et aux parents le même statut de droit, la légitimité des avis de ces derniers apparaît précaire. Leur statut de partenaires éducatifs repose en effet sur la reconnaissance de certains droits non aux parents, mais *aux enfants*, ainsi que sur la nécessité objective, pour une éducation bien calibrée, de se mesurer avec la « totalité » des facteurs qui façonnent leur personnalité²⁴³. Souvenons-nous que l'efficacité que l'on attend des procédures d'échange d'opinions ne tient pas au contenu concret des solutions apportées : au contraire, la qualité morale d'un acteur est une fonction de sa *volonté de dialoguer*²⁴⁴. Or, les parents partagent-ils, dans la représentation des enquêteurs, cette volonté ? La plupart des exemples rapportés dans notre enquête semblent l'exclure. Le fait que, tout en les accueillant sur un pied d'égalité, les autorités de la *daghem* soient dépositaires d'une compétence sur ce que les parents « devraient » faire, débouche sur une caractérisation négative du rôle effectif de ces derniers : le thème que les observations soulèvent le plus fréquemment est l'*insuffisance* de leur implication, imputée alternativement à leur manque d'« engagement » ou à un défaut d'organisation. En même temps, les quelques situations où leur participation se traduit par des critiques font l'objet d'analyses teintées de malveillance :

Les parents sont très critiques et exigeants – du moins, ceux que nous avons pu interviewer parmi les quelques-uns qui ont participé aux rencontres [...] Ils se disent désireux d'en savoir plus sur ce qui se passe [...] mais il n'y en a jamais aucun qui reste bavarder quelques instants de plus²⁴⁵...

²⁴² D'après B. Ehn, la référence constante aux « parents » dans l'échange discursif du personnel de la *daghem* obéit à l'exigence de doter l'institution d'une « contrepartie » (*motpart*) symbolique. B. Ehn, *Ska vi leka...*, op. cit., p. 70. Les parents – rapporte Lisa dans le document que j'ai analysé – « n'éduquent certainement pas les enfants selon nos trois objectifs » (...*de uppfostrar säkert inte barnen efter de här tre delmålen. Försöka duger*, op. cit., p. 126).

²⁴³ Dès les déclarations d'intention qui accompagnent l'établissement de l'institution, sa mission inclut la recherche de faire évoluer l'éducation parentale et l'éducation de la *förskola* vers des finalités cohérentes (*RH*, 1973, *proposition nr 136*).

²⁴⁴ Puisque les nouvelles méthodes de travail recèlent un risque de « concurrence » – remarquent les enquêteurs – il est fondamental que tout le monde se conforme à un « objectif » commun. *Försöka duger*, op. cit., p. 228. Sur les enjeux stratégiques de l'accentuation, dans le débat démocratique, du poids symbolique du rituel du dialogue, cf. A. Godignon, J-L. Thiriet, « Dialoguons, dialoguez ou le sophisme démocratique », *Le Débat*, 1, 1992.

²⁴⁵ *Föräldrarna är mycket kritiska och kravfyllda - åtminstone de vi pratat med och de få som kom på föräldramötet [...] De säger sig vilja veta mer om vad man gör [...] men det är aldrig några föräldrar som stannar kvar någon längre stund [...] Försöka duger*, op. cit., p. 81. Si l'on juge d'après les entretiens réalisés par B. Ehn dans les *daghem* de la région de Stockholm, la critique de l'absentéisme des parents d'élèves représente une cible polémique constante dans les propos des éducateurs; l'hésitation à profiter du forum de discussion qui leur est octroyé à travers les réunions avec le personnel (traitées au rang d'un *devoir*; dû au bien-être de leurs enfants) se traduit en une preuve supplémentaire de leur manque de responsabilité : « Une fois, lorsqu'il devait y

En recevant les plaintes d'une mère affichant son opposition aux normes éducatives fixées par l'institution, l'enquêteur se limitera à mettre l'accent sur l'inquiétude qui l'afflige²⁴⁶ – cantonnant d'emblée sa critique à un sentiment subjectif d'exclusion – qui appelle déjà le remède approprié pour mettre un terme à cette tension : lui « parler »²⁴⁷. Cette mère inquiète est certes incitée à dévoiler publiquement les motifs de son désarroi, mais, par sa forme, cet encouragement éloigne la possibilité que l'institution revienne sur ses pas : en même temps, son apparente flexibilité permettra d'éviter qu'une identité trop lisible et affirmative permette à son interlocuteur de retourner la situation à son profit. Au lieu de se polariser, la différence des positions est banalisée et discrètement évacuée : l'identité floue de l'idéologie des éducateurs devient un instrument efficace pour prévenir l'organisation, dans l'espace social, d'un projet antagoniste.

Le problème est donc de savoir si la génération spontanée des normes par la discussion, à laquelle l'institution souscrit, ne se trouve pas infirmée par la pratique que l'obligation de la confrontation rationnelle tend à imposer. Le rapprochement des normes apparaît en effet comme une occasion donnée au personnel pour prêcher les « bons » remèdes en en faisant l'objet d'échanges spontanés, de poser le rapport avec les parents sur un plan de complicité affective (de s'en faire des « amis »), et à terme de réduire leurs chances de s'abstraire – par le doute, l'indifférence ou la résistance – du code incarné par la *daghem*. La prise de conscience est censée les conduire à remettre en question leur point de vue, alors que les normes de la *daghem* sont exceptées *a priori* de toute négociation²⁴⁸.

avoir une réunion avec les parents, elle [l'éducatrice Maggan, *N.d.A.*] a appelé à la maison la maman de Steve, qui avait promis de venir. Maintenant, elle prétendait qu'elle n'était plus disponible parce qu'elle était en train de coiffer sa copine. “Comment ça ? La coiffer, c'est plus important que ton gosse ?” – lui a dit Maggan. Viens tout de suite à la réunion!”. Bien dit, n'est-ce pas ? Il faut toujours penser à ce qui est bon pour les gosses » (*En gång när vi skulle ha föräldramöte ringde hon hem till Steves mamma, som hade lovat att komma. Man nu sa hon att hon inte kunde för hon höll på att lägga håret åt en väninna. “Va, tycker du att hennes frisy är viktigare än din unge? Nu tar du och kommer ner på mötet! sa Maggan. Det var väl bra? Jag tycker att man ska tänka på vad som är bäst för ungarna. B. Ehn, Ska vi leka..., op. cit., p. 69).*

²⁴⁶ « Elle ressentait que dans la *daghem* ses enfants rencontraient d'autres normes que celles qu'elle souhaitait leur transmettre » (*Hon upplevde att barnen mötte andra normer på daghemmet än de hon ville ge dem. Försöka duger, op. cit., p. 175).*

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ Les enjeux de ce dialogue dissymétrique engagé par les représentants d'une pratique éducative minutieuse avec des familles récalcitrantes, ressortent à la lecture de l'*arbetsplan*. L'anticipation de la réticence que certaines solutions pédagogiques (telles que le recours aux jeux tactiles salissants, *kladdlekar*) vont rencontrer, autorise parfois des détours dans leur mise en œuvre, mais n'affecte jamais leur validité de principe : « Chez

Cette approche exclut, néanmoins, que l'affirmation de ce principe de distinction soit confiée à une prédication : rendre publiques les réticences va permettre au groupe de reconnaître les attitudes répréhensibles, entraînant ainsi une baisse du seuil de résistance²⁴⁹. Le thème des opportunités de conditionnement passif que le « dialogue » recèle atteint ainsi le centre de la discussion :

Les parents s'influencent entre eux, et il est important qu'ils puissent se rendre compte qu'il y a des manières différentes de voir les choses²⁵⁰.

À mesure que l'on se penche sur l'appréciation portée concrètement sur l'activité des crèches, l'enjeu crucial semble être le succès d'un modèle de réussite éducative dont la *förskola* est seule à détenir la clé. La clarté et l'harmonie normative ne constituent donc pas un aboutissement en soi, livré à l'arbitre de la communauté éducative de la *daghem*; derrière le seul problème thématiquement ouvert, la résolution de « conflits », se dessine l'antagonisme structurant de la persuasion rationnelle opposée à l'ignorance, du triomphe de l'éducation éclairée sur l'inertie de l'habitude.

La logique propre au discours mythique – pourrait-on en conclure – ne lui permet pas d'osciller entre sa mise à distance et la sauvegarde de son pouvoir d'ordonner la compréhension de la réalité : la seule exception à la destitution de toute autorité transcendante sera l'acteur qui se désigne *a priori* comme le lieu d'inscription d'une valeur qui transcende les conflits inhérents aux pratiques sociales objectivables : à savoir, la voix par laquelle tous ses conflits se *disent*. Voilà le côté non innocent du discours de clarification des « normes » : leur théâtralisation entraîne un effet de discrédit sur les croyances qu'elle met à distance, en

certaines familles, aussi bien suédoises qu'étrangères, on n'a pas une attitude permissive envers les *kladdlekar*. C'est pourquoi le personnel doit faire preuve de tact [...] et leur expliquer l'importance de ces activités » (*I en del familjer, såväl svenska som utländska, har man inte en tillåtande attityd till kladdlekar. Därför bör personalen visa förståelse och varsamhet och berätta om vikten av dessa aktiviteter. Vår förskola, op. cit., p. 78*).

²⁴⁹ Les enquêteurs ne feignent pas d'ignorer l'existence des principes pédagogiques à faire « passer », lorsque par exemple ils formulent la question « *Qu'est-ce que l'on apprend, en tant que parent ?* » (*Vad lär man sig som förälder? Försöka duger, op. cit., p. 55*). De même, l'existence d'une source unique des comportements légitimes est confirmée par certaines remarques attribuées aux parents. Dès qu'il s'agit de donner un contenu aux principes éducatifs valables pour la crèche et pour le foyer – et dont la seule condition explicite est la « continuité » entre les deux environnements – ils semblent s'accommoder du fait que le dernier mot en la matière ne leur appartient pas. Le doute et la demande constante d'information se dégagent comme un élément de l'identité des parents : « Nous voulons savoir quels sont vos principes – pour qu'à la maison on puisse agir de la même façon » (« *vi vill veta vilka principer ni har – så kan man göra likadant hemma* ». *Ibid.*, p.219). Remarque glosée par l'auteur du rapport avec une pointe de sarcasme : « Et pourtant, ils n'agissent pas *toujours* de la même façon » (*Men man gör inte alltid likadant. Ibid.*)

²⁵⁰ *Föräldrarna påverkar också varandra och det är viktigt för föräldrarna att se, att det finns olika sätt att se på saker. Ibid., p. 53.*

en révélant la nature arbitraire; mais elle aboutit à l'effet inverse lorsqu'elle transforme l'application d'un code de la part du personnel en la marque d'une attitude moralement supérieure. Une preuve ultérieure de l'antagonisme et du sentiment de dépossession qui sous-tend la représentation réconciliée qui se dégage de l'enquête nous est offerte par un sentiment révélateur qui se dégage de l'enquête : la frustration que les parents manifestent face aux vertus du corps professionnel, que l'autoreprésentation de l'institution tend à magnifier.

Conformément au code qui lui est inculqué, le personnel s'efforce, au nom du respect de l'autre, de se montrer à ses usagers sous une identité aseptisée, contrôlée, soucieuse de ne pas émettre des jugements arbitraires. Or – pour les parents qui « osent » exprimer leur avis – cette attitude est ressentie moins comme une garantie, que comme une source de malaise²⁵¹. Dans leur ouverture au dialogue, au milieu de leur quête pour franchir les limites fixées par leur statut professionnel et s'ouvrir à une humanité « intégrale »²⁵², ils ne font qu'accentuer l'effet accablant de la distinction dont ils souhaiteraient se dépouiller. Dans leur souci d'apparaître inconditionnellement « humains », ils finissent par s'imposer comme des « surhommes ».

L'effet le plus pertinent de la concentration de l'organisation morale du discours autour de la prise de conscience et de la discussion sur les normes subjectives des éducateurs et des parents, peut être effectivement celui de soustraire à toute discussion les normes en vigueur, celles de la *förskola*. En aucun cas, notons, ces normes ne se voient attribuer la flexibilité et le caractère négociable qui caractérisent les valeurs qui les concurrencent : on n'affirmera pas que le « bonheur d'avoir trouvé une solution commune » représente une « valeur », mais on se limitera à montrer les acteurs en train de manifester ce sentiment. Par conséquent, en aucun cas, dans les échanges entre institution et parents immigrés relatés par Billy Ehn, on ne voit une négociation de fond s'établir à propos du code pédagogique institutionnel – alors qu'il apparaît riche d'étapes contraignantes et culturellement pertinentes – car le dialogue ne se développe pas autour de la norme en soi, mais autour de la façon pratique de contourner les réserves que l'on peut rencontrer à son égard.

²⁵¹ S'ils pouvaient changer les choses, avouent-ils aux chercheurs, ils aspireraient à voir les membres du personnel se comporter d'une manière moins « exemplaire », moins « cohérente », qu'ils soient davantage « comme tout le monde » (*Mönstergilla [...] lite inkonsekventa [...] mer som vanliga människor. Försöka duger, op. cit.*, pp. 237-238).

²⁵² Ce que la vulgate pédagogique avait désigné par l'expression « un homme entier » (*en hel människa*).

La bonne norme est soit *expliquée* au parent, soit momentanément mise en suspens, dans un souci de coexistence plus tranquille, alors que sa validité transcendante n'est jamais remise en question²⁵³.

Un exemple paradigmatique des oppositions utilisées comme catalyseurs des conflits est le thème des punitions corporelles infligées aux enfants : dans le cas de *daghem* fréquentées par des parents immigrés, sur ce sujet, qui heurte au plus haut degré la conscience individualiste, l'existence d'un décalage entre l'attitude légitime et l'opinion des familles est posée *a priori*. Des affiches sont exposées à l'entrée des crèches pour porter à la connaissance des parents et des éducateurs le point de vue officiel sur le thème de l'intégrité physique de l'enfant. Notons d'abord que, même dans ce cas extrême, les « valeurs » des parents étrangers ne sont pas contestées comme telles, mais rentrent dans une démarche rationnelle qui permet à la fois d'en rendre compte et de les banaliser :

Le fait que dans beaucoup de pays d'origine des immigrés on recourt à des moyens éducatifs autoritaires, peut être compréhensible dans le contexte d'un pays autoritaire²⁵⁴.

L'interdiction absolue d'admettre, sur le thème des punitions, des « déviations par rapport au point de vue suédois » (*avvikelser från det svenska synsättet*) est finalement extraite de l'objectif pédagogique de la *cohérence* des principes éducatifs entre la famille et la crèche, mais aussi entre la famille et la société globale; l'importance de signifier le plus tôt possible aux immigrés « les motifs qui sous-tendent notre point de vue » (*grunden till vår syn*) est justifiée comme une mesure de précaution, inspirée par le souci de préserver des relations harmonieuses à l'intérieur des familles des immigrés :

...sinon, il y a un risque important qu'entre les enfants et leurs parents des conflits éclatent, une fois que les enfants, ayant grandi, auront commencé à assimiler la culture suédoise²⁵⁵.

Même en se prononçant sur une question de principe aussi chargée symboliquement, abordée

²⁵³ « Le conflit culturel que l'on pouvait attendre, sur la manière dont il faudrait vivre et penser, est désamorcé par le fait que les styles de vie dominants sont hissés au rang de besoins légitimes, alors que les cultures minoritaires se mutent, aux yeux des Suédois, en autant d'« idées fixes » dont il faut tenir compte dans les limites du possible » (*Den väntade kulturkampen om hur man bör leva och tänka urladdas genom att majoritetssamhällets dominerande livsstilar blir detsamma som tillfredsställelse av legitima behov, medan minoritetskulturerna i svenskarnas ögon förvandlas till fixa idéer att i görligaste mån ta hänsyn till*. B. Ehn, *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*, Malmö, Liber, 1986, p. 163).

²⁵⁴ *Att man i många av invandrarnas hemländer använder auktoritära uppfostringsmetoder med åga kan vara förklarligt i ett auktoritärt och patriarkaliskt samhälle. Ibid.*, p. 39.

²⁵⁵ *Risken är annars stor för konflikter mellan barnen och deras föräldrar när barnen blir större och börjar anamma den svenska kulturen [...] Ibid.* Le texte de l'« avertissement » affiché dans la *daghem* visitée par B. Ehn est un calque intégral d'un passage de l'enquête étatique qui avait ouvert la voie à la législation de 1979 interdisant toute forme de châtement (*cf. infra*, p. 637).

à partir d'une volonté catégorique de réprimer toute déviation, l'institution s'abstient de donner à ses décrets la forme de l'interdit moral; c'est en vertu de sa capacité à « voir plus loin » qu'elle affecte de savoir quel « point de vue » il convient d'affirmer afin de préserver la paix de l'esprit de tout un chacun.

L'objectif légitime consiste donc en la satisfaction subjective de l'ensemble des acteurs, condition pour une prompte pacification des conflits : une hiérarchie des priorités propre à encourager un « traitement » prudent des sentiments des mécontents – mais aussi le repli dans le confort de procédures figées et indiscutables. Le rôle assigné, dans la construction de l'utopie légitime, au sentiment individuel de bien-être (*trivsel*) ressort à travers le choix des auteurs d'énumérer les jugements positifs émis par les parents. « *Les parents sont à l'aise dans la daghem* »²⁵⁶, est le titre d'une rubrique, où les auteurs s'attardent à décrire le rite de convivialité du café : constamment prêt à être servi, selon un usage fréquent dans les lieux de travail suédois²⁵⁷. Si la dédramatisation des conflits suit le schéma proposé, la rencontre avec les parents peut se transformer en une injection de confiance en soi pour le personnel :

Quelques commentaires positifs écoutés lors de la réunion avec les parents : il est bien de faire autant de sorties avec les enfants [...] la *daghem* n'est pas seulement bien pour les enfants, elle est aussi une sorte d'oasis pour les adultes²⁵⁸.

La conclusion vers laquelle le lecteur se trouve entraîné, est que l'utopie de la *daghem* englobe aussi les parents; c'est également le sens de cet aveu :

Nous sommes arrivés à comprendre qu'en tant que parent il faut aussi se demander : « Comment se sent le personnel ? », « Est-ce qu'il va bien ? » Si on le fait, la relation entre adultes devient beaucoup plus chaleureuse²⁵⁹.

En s'appropriant le langage de la vertu et de l'universel, l'institution ne parvient pas seulement à faire oublier la nature impersonnelle des relations qui, par sa vocation, la caractérisent; elle s'attribue également de l'autorité en matière et donc le droit de proférer des avertissements²⁶⁰. Ainsi, l'institution parvient-elle à intégrer parmi ses prérogatives, dans

²⁵⁶ *Föräldrarna trivs på daghemmet. Försöka duger, op. cit., p. 56.*

²⁵⁷ Le récit impressionniste d'une scène de convivialité spontanée traduit en effet le résultat d'une anticipation méticuleuse : « Du café prêt tous les jours » est une prescription intégrée à l'*arbetsplan* (*Kaffe framme varje dag. Vår förskola, op. cit., p. 63.*)

²⁵⁸ *Några positiva omdömen från föräldramötet: det är bra att man gör så mycket utflykter med barnen [...] daghemmet är inte bara bra för barnen, det är också en oas för vuxna. Försöka duger, op. cit., p. 51.*

²⁵⁹ *Vi kom fram till att man som förälder också måste fråga sig, hur mår personalen, hur har dom det? Om man gör det, blir det en mycket större värme i relationen till de vuxna på daghemmet. Ibid., p. 55.*

²⁶⁰ « As-tu embrassé tes enfants aujourd'hui ? », « As-tu parlé avec tes enfants ? » prescrit, selon le témoignage de B. Ehn, l'affiche publicitaire des services communaux d'assistance dans la périphérie de Stockholm (*Har du gett ditt barn en kram idag? Har du talat med ditt barn idag?* Cité dans B. Ehn, *Ska vi leka..., op. cit., p. 39.*)

l'ordre symbolique, la capacité de dispenser de l'affection.

Le volet de l'*arbetsplan* établi en 1978 pour détailler les conditions de l'encadrement des enfants entre six mois et trois ans introduit de manière formelle l'« amour » envers les enfants dans la définition de la mission des éducateurs. C'est ce qu'on extrait, notamment, de la section intitulée « Aimer les enfants – qu'est-ce que cela veut dire ? »²⁶¹, où le thème de la complémentarité entre la famille et l'institution est généralisé du plan des stratégies strictement pédagogiques et hygiénico-sanitaires, vers la prise en charge de la demande d'affection et de sécurité de la part de l'enfant. La critique de la « privatisation » de la famille n'était pas dissociée de la thèse que la souveraineté du groupe naturel soustrairait l'éducation de l'enfant au regard de la société, objection également soulevée contre les formes d'encadrement des petits enfants alternatives à la crèche. Le sous-entendu qui traverse cette démarche d'auto-affirmation ressort de manière évidente à la fin du document, grâce aux questions proposées aux éducateurs pour tester l'assimilation correcte de la nouvelle éthique professionnelle.

L'idée que ces exercices se proposent d'inculquer est que la crèche est un endroit où « aimer » représente un droit, voire une obligation. Comme dans les entretiens avec le personnel réalisés par les auteurs de *Försöka duger*, les questions tendent à obtenir une profession de loyauté envers un principe, une « conversion » signifiée par l'encouragement adressé au novice à remettre en question ses représentations antérieures :

EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT :

- Est-ce qu'avec maman, c'est toujours *mieux* ?
- « Je pense que les petits enfants doivent rester avec maman. Pourquoi dois-je modifier mon attitude ? » [...]
- Qu'est-ce que tu entends lorsque tu dis « J'aime mes gosses » ?
- A-t-on le droit d'aimer les enfants des autres ?²⁶²

La deuxième enquête nationale engagée autour du mode d'organisation de la *daghem* arrêtera que ses activités « doivent offrir aux enfants *la possibilité* de s'aimer les uns les autres »²⁶³.

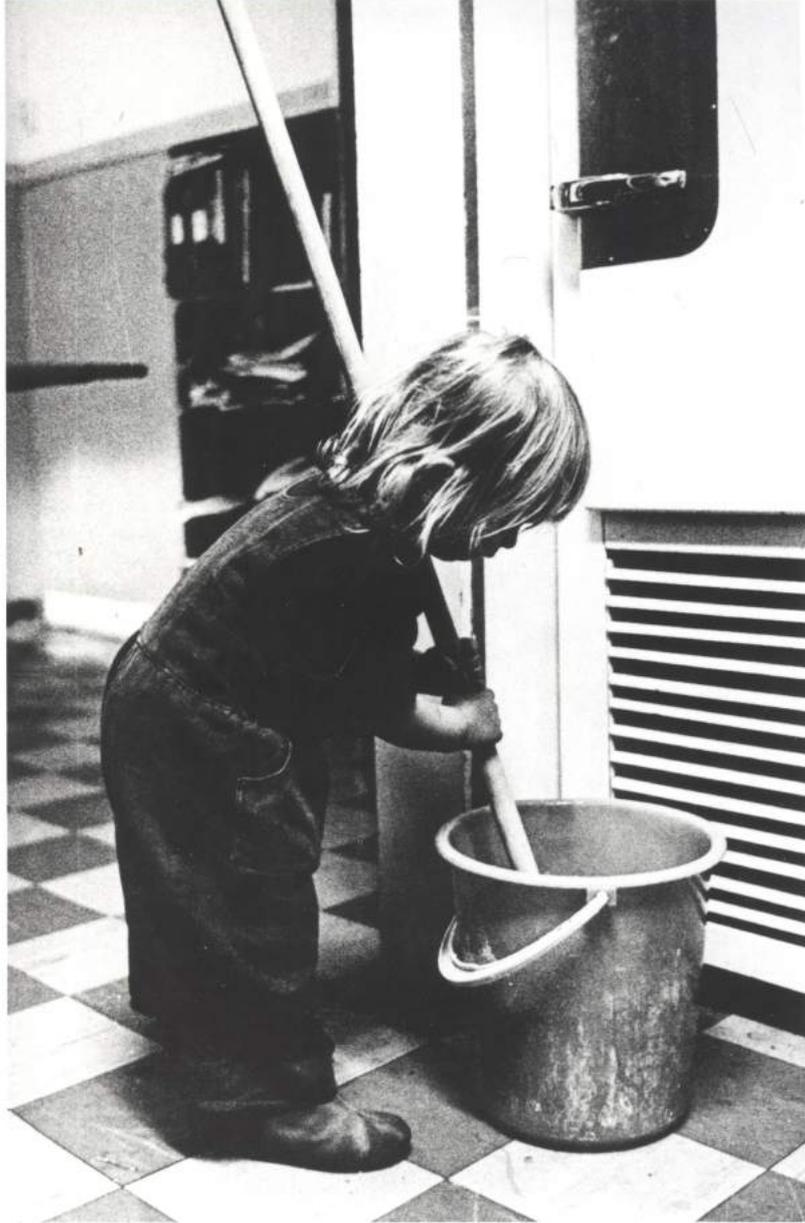
²⁶¹ *Älska barn – vad är det? Små barn i daghem, arbetsplan för förskolan – 5*, Stockholm, Socialstyrelsen, 1978, p. 26.

²⁶² *STUDIEUPPGIFTER – Är mamma bäst? – « Jag tycker att små barn ska vara hos mamma ». Varför ska jag ändra min inställning? [...] – Vad menar du när du säger « jag älskar mina ungar? » – Får man älska andras barn? [...] Ibid.*, p. 33.

²⁶³ *Arbetet i daghemmet måste inriktas på att göra det möjligt för barn att tycka om varandra. Små barn i grupp*. SOU 1981:25, *op. cit.*, p. 195 (rapport de la Familjestödsutredning. Cf. *infra*, chapitre v, note 62).

Une fois ces prémisses acceptées, quelle autre utopie pourrait s'ériger en concurrente légitime ?





23 – La culture de la daghem. Illustrations

1. AVIS AFFICHÉ SUR LA PORTE D'UNE SECTION

« **LES ENFANTS PEUVENT AMENER UN SEUL JOUET AVEC EUX, ET EXCLUSIVEMENT LE VENDREDI. AUCUN AUTRE JOUR. MERCI !** »



2. COMMUNICATION AFFICHÉE EN QUATRE LANGUES DANS LE HALL D'ENTRÉE D'UN ÉTABLISSEMENT

« **RETIRE TES CHAUSSURES, OU SERS-TOI DE COUVRE-CHAUSSURES !** »

2. AFFICHAGE PONCTUEL

« **ATTENTION ! BEAUCOUP D'ENFANTS ONT BESOIN DE VÊTEMENTS PLUS CHAUDS. T-SHIRTS SUPPLÉMENTAIRES, GANTS ET CASQUETTES POUR LA LUGE !** »

« **BIENVENUE À ULRIKA, DE LA FILIÈRE ASSISTANTS PRÉSCOLAIRES DE SÖDERTÄLJE, QUI RESTERA AVEC NOUS PENDANT 6 SEMAINES** »

« **BIENVENUE MINNA, 4 ANS, GROUPE N° 3. MINNA EST GRECQUE !** »



Source : O. Ronström, "Det här är en svensk dagis!"

V. RÉFORME ÉDUCATIVE ET POLITIQUES DE LA CITOYENNETÉ : LA « DOUBLE RESPONSABILITÉ » POUR L'ENFANT

Après avoir mis à nu la matrice utopique de la doctrine de la *förskola*, je concentrerai mon analyse sur la *promotion* de son statut, en l'examinant en tant que pôle d'irradiation de modèles de relation au monde qui s'imposent au corps social et à sa conscience de soi. La convergence qui se réalise entre les objectifs éducatifs de cette institution et l'identité de l'État-providence¹ justifie une telle interrogation : au cours des années 70, la tutelle de l'enfance émerge comme le fer de lance de l'initiative réformatrice², caractérisant la Suède – dans l'imaginaire du monde développé – comme l'idéal-type d'une société *ournée vers les enfants*. Source d'attention et de scandale sur le plan international, la criminalisation (décidée en 1979) de toute forme de châtement physique ou moral des enfants au sein du foyer³ consacre le transfert de la notion d'autonomie radicale du mineur du *cosmos* moral de la *förskola* dans l'ordre juridique. Une décennie plus tard, l'année internationale de l'enfant sera l'occasion pour l'investiture d'un *ombudsman* chargé de la défense de leurs droits.

La partie centrale de mon enquête (chapitres III et IV) a dégagé l'impact du primat de l'autonomie sur la crise du *roman* national. Son empreinte dans l'ordre des représentations politiques, toutefois, apparaît plus complexe et polymorphe. Alors même que la critique du directivisme met son hypothèque sur la transmission de tout contenu éducatif figé, l'idéal de la libération de l'enfant et d'une relation transparente, ou *objective*, aux valeurs sociales héritées, s'affirment, dans le message des disciplines scolaires et dans le débat public, en tant que

¹ Comme le précise le ministre lors de la présentation du projet fondé sur les propositions de la *barnstugeutredning*, celles-ci ne sont que le reflet « des ambitions que nous avons pour le développement de la société » (*en spegling av de ambitioner vi har för samhället och dess utveckling*. RH, 1973, Proposition nr 136). La théorie du « dialogue » est en effet la référence des principaux chantiers de politique sociale relatifs à l'accueil de l'enfance (cf. les enquêtes *Barns fritid*, [Les loisirs des enfants], sou 1974:42 et *Utbildning i samspel*, [Interaction dans l'éducation], sou 1975:67). La centralité idéologique de la nouvelle crèche est ultérieurement attestée par l'attention que ses résultats catalysent de la part des administrations, des centres de recherche ou des médias, par rapport aux performances du système scolaire ou des Universités. En 1982, une anthologie éditée par la maison d'édition du SAP (avec la contribution d'Alva Myrdal) la présente comme « l'école la plus importante de la décennie » (*Förskolans, 80-talets viktigaste skola*, Stockholm, Tiden, 1982).

² C. Florin, B. Nilsson, *Något som liknar en oblodig revolution*, Umeå, Umeå Universitet, 2000, p. 33. Cf. la référence explicite, dans le débat théorique au sein du SAP et des grandes centrales syndicales, au rôle que les institutions de soins à l'enfance sont appelées à jouer au profit de l'élimination des injustices sociales (cf. B. Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968 - 1998*, Stockholms Universitet, 2013, pp. 54-76). Sur la place de la prise en charge des jeunes enfants dans le rayonnement international du modèle social suédois, à partir de la fin des années 60, cf. B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.* et P. Colla, « Dalla culla alla ...cittadinanza. Fondazione ideologica della “forskola” svedese, tra interesse sociale e legame familiare » dans *Parolechiave*, 39, 2013.

³ SFS 1979:122 (amendant l'art. 6, par. 1 du Code de la famille, ou *Föräldrabalken*).

composantes d'une religion civique moderne. D'où l'intérêt de se demander quelles conditions permettent à la doctrine du « dialogue » éducatif de transcender, dans un laps de temps aussi court, le plan de la réflexion pédagogique, et quelle logique pratique préside à l'engagement des pouvoirs publics dans sa vulgarisation.

Par ailleurs, l'émergence d'une théorie nationale de la « bonne manière d'éduquer » nous renvoie à un enjeu idéologique central dans la trajectoire de la réforme : la réorganisation de la garde des jeunes enfants avait été le moyen par lequel l'indifférenciation entre formes pédagogiques, normes sociales fondamentales et échanges quotidiens – l'espace éducatif « total » du projet SIA – s'était concrétisée par un système de procédures et pratiques. Au nom de l'intérêt de l'enfant, une nouvelle relation symbolique se met en place entre l'institution éducative et ses interlocuteurs dans la société civile, car les finalités du système s'imposent au-delà de ses frontières. L'*objet* du projet éducatif, et les processus d'identification qu'il engage, ne peuvent que s'en trouver transfigurés. C'est ce que j'ai voulu vérifier, pour apprécier sous un autre éclairage le conflit entre héritages culturels et utilité sociale qui marque l'expérience de la réforme scolaire, tout au long du segment historique analysé.

Le dispositif de familiarisation avec la doctrine préscolaire me semble constituer le laboratoire d'une nouvelle modalité du pilotage des appareils éducatifs, marquée par la codification d'une éthique des relations humaines et par la mobilisation d'un corps d'experts chargé de veiller à sa mise en œuvre. La valorisation de la dimension *interactionnelle* de l'échange éducatif est l'indice d'une transition dans la compréhension de ses enjeux. L'émergence d'une représentation égalitaire et spontanéiste de la relation pédagogique coïncide avec la reconnaissance des « usagers » en tant que partie intégrante de l'identité de l'école : à partir de l'adoption du premier *arbetsplan* (1975) et de la proposition SIA (1976), la démocratisation de l'accès à la prise de décision est l'un des paramètres à partir desquels l'État-éducateur évalue les prestations de ses agents et échafaude ses réformes. En même temps, comme on a pu le constater, l'évaporation du sujet et l'éclipse des fins de l'action éducative s'accompagnent de la sensibilisation de l'ensemble des intervenants à ses *formes*, de leur surinvestissement symbolique et de l'émergence d'une problématique de l'acculturation. Le mode de relation à la norme sociale et à l'autorité, qui se résume dans la « pédagogie du dialogue », ne vise pas les seules activités qui se déroulent dans l'enceinte de la *daghem* : au contraire, c'est l'existence d'une césure symbolique avec le monde extérieur qui constitue pour ses architectes l'une des plus grandes sources de frustration. Aussitôt que l'acteur non professionnel est intégré à la gestion de l'institution éducative, il est projeté dans le champ d'attention de ses responsables :

son attitude devient, pour l'institution, un objet d'interrogation majeur. La critique des conditions de légitimité du geste éducatif et de la transmission normative représente ainsi l'instrument à travers lequel la nouvelle institution stabilise sa mission sociale : cette dialectique de l'émancipation dirigée modifie l'enjeu de la quête des valeurs « correctes », point de départ de notre parcours à travers la pédagogie préscolaire. Il me semble opportun d'y diriger notre attention.

1. LES APORIES DU DEVOIR D'INCLUSION : LA FÖRSKOLA, OUTIL DE DIAGNOSTIC SOCIAL

Dans mon analyse du rapport *Försöka duger*, j'ai relevé à plusieurs reprises l'importance attachée à la *communication* entre l'institution et ses usagers. Il s'agissait de cerner les attentes qui se focalisent autour de la représentation de la *daghem* comme un espace voué à un échange personnalisé, libre de contraintes. Ce choix de priorités est en effet la traduction fidèle du projet de cette institution, en ce qu'il présente la solidarité d'intentions entre ses acteurs (en premier lieu, éducateurs et parents) comme une condition de sa réussite⁴. Les architectes de la pédagogie du dialogue ont ainsi consacré d'un seul trait un modèle utopique de socialisation et le lieu le plus propice à son épanouissement. Dans la première partie du chapitre, je vais interroger la manière dont la capacité de l'institution à s'ouvrir au regard social domine l'évaluation de ses performances, en créant un court-circuit entre la demande d'autonomie des familles et l'aspiration de l'institution à incarner leurs *vrais* besoins.

Afin d'en saisir les implications, il convient de revenir au contexte dans lequel, dans les années 1968-1972, l'idéal du partage des prérogatives de l'institution avait été énoncé. Les rapports à l'origine du lancement de la *förskola* font souvent état de la tension entre, d'une part, l'obligation de diriger selon un plan rationnel l'interaction adulte-enfant et, d'autre part, l'ambition d'ouvrir la crèche à l'influence de son public⁵. La mise en garde contre la frustration qu'un environnement professionnalisé pourrait susciter chez les parents procède de la notion selon laquelle la prise de décision devrait impliquer la communauté des adultes tout entière ; il s'agit donc de désamorcer la *violence symbolique* qu'un éducateur professionnel fort de ses compétences pourrait exercer sur les adultes. Cependant, dans le contexte dans lequel elle s'inscrit, cette préoccupation se réfère aussi à un ordre de finalités différent. Dans le raisonnement de la *barnstugeutredning*, acquérir grâce à un échange convivial un aperçu de l'environnement dans lequel baigne l'enfant, apparaît comme le moyen pour l'éducateur de

⁴ Cf. SOU 1972:26, *op. cit.*, pp. 132-135 et 138-142 et RH, 1973, *Proposition nr 136*, pp. 73-77.

⁵ SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 139.

mieux défendre son point de vue sur les principes qui doivent guider son éducation. L'amélioration de la qualité du contact entre éducateurs et parents est donc indépendante, du moins en partie, d'un souci démocratique. Mobiliser les parents apparaît comme un intérêt objectif de l'institution ; afin d'y parvenir, ses acteurs sont appelés à se servir des armes de la séduction⁶ ou à tirer parti des contacts informels avec les usagers⁷. Le souhait de ne pas rendre tangible la dépossession symbolique qui frappe les parents lorsqu'ils sont confrontés à l'assurance professionnelle de l'institution inspire également l'exigence, qui parcourt l'enquête, de les placer dans une situation de confort⁸. En habillant le rapport d'autorité qu'il établit avec ses interlocuteurs dans un style « décontracté » (*avspänd*), l'expert resitue sa communication normative dans le registre de la convivialité, de l'absence de rôles et de hiérarchies⁹. C'est donc par rapport à un but *politique* – la convergence entre l'influence de l'institution et celle des autres réseaux éducatifs – que le caractère professionnel de la nouvelle crèche est appréhendé, pour la première fois, en des termes problématiques. Cet élément de contradiction entre affirmation et destitution d'une fonction normative réapparaît, de manière plus nette, lorsque l'expertise d'État est chargée de dresser le bilan des performances de l'institution en matière de participation aux décisions.

Différents facteurs contribuent à faire de ce thème un enjeu sensible. Depuis le début des années 70, dans le discours réformateur, la politique sociale en faveur de l'enfance est incorporée dans une stratégie qui vise à concrétiser un nouvel idéal de la vie familiale, fondé sur l'indépendance économique des époux¹⁰. La rhétorique de la social-démocratie au pouvoir caractérise alors le système préscolaire en voie de développement comme un emblème de

⁶ Le recours répété au verbe *locka in* (« attirer en alléchant ») pour caractériser l'implication des parents, mais aussi d'autres catégories de visiteurs, tels que les retraités, à la vie de la crèche, est symptomatique (*cf. sou* 1972:26, *op. cit.*, pp. 223 et 274).

⁷ « Des visites à domicile lorsqu'un enfant est malade, peuvent être une (souligné dans l'original, *N.d.A.*) manière d'établir ce premier contact » (*Hembesök när barnet är sjukt kan vara ett sätt att etablera en sådan första kontakt. Ibid.*, p. 139).

⁸ *Cf.* la section « De la place pour les parents dans la crèche » (*Plats för föräldrarna i förskola, ibid.*, p. 145).

⁹ *Ibid.*, p. 143. L'enquête suggère explicitement au personnel, selon une démarche propre à la psychothérapie, de tourner en douceur l'objet de ses échanges avec les parents vers leurs convictions intimes en matière d'éducation, pour ensuite les inciter à aborder ces questions « de manière constructive » (*på ett konstruktivt sätt. Ibid.*, p. 139).

¹⁰ L'historiographie la plus récente de l'État-providence suédois fait remonter ce tournant à la mobilisation des syndicats et du SAP en faveur du passage à un système d'imposition individuel (*särbeskattning*), en 1970 (*cf.* H. Berggren et L. Trägårdh, *Är svensken människa?*, *op. cit.*, pp. 272-279). Cette réforme impliquait la reconnaissance d'une division égalitaire du travail au sein des ménages. Sur les interactions entre la genèse de la *förskola*, la stratégie d'État en faveur de l'égalité des sexes (*jämställdhet*) et l'engagement personnel de Olof Palme sur les deux terrains, *cf.* B. Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten, op. cit.*, pp. 166-169.

l'intégration des instances de libération de la femme dans l'agenda de l'État-providence¹¹ : longtemps représenté comme la réponse imparfaite à un besoin, son développement se transforme en quelques années en un enjeu révolutionnaire, la *condition* d'un projet de société. Forte de cette légitimation morale, la *daghem* œuvre à la fois comme un *manifeste* et comme un outil de gouvernance des choix des ménages¹². Sa refondation par la *barnstugeutredning* en tant qu'appareil au service de l'enfant fait donc partie d'un dessein plus ambitieux, tourné contre les représentations qui justifient les liens d'interdépendance entre les membres de la société, y compris dans la sphère privée. Progrès social et autonomie individuelle jouent, dans la vision qui se définit dans cette phase historique, comme deux objectifs complémentaires¹³. Dans le rôle qui lui est assigné, la *förskola* n'est plus un service, mais un instrument du progrès culturel, un vecteur de la réforme des mœurs.

C'est entre autres à cause de ses résonances utopiques que l'institutionnalisation de la garde des enfants s'avère vulnérable à un jugement sur son adéquation aux aspirations qu'elle incarne. Le débat très vif qui se développe autour de son bilan, au cours de la décennie 1975 – 1985, révèle l'existence d'un socle de résistance à l'égard des objectifs définis entre 1968 et 1972, qui contraste avec l'unanimité apparente du corps politique. Le mécontentement émane de groupes d'intérêt – notamment, des franges du mouvement féministe – qui ne se satisfont pas de la réduction de leurs revendications à une perspective productiviste et déplorent la destitution des parents (et donc des mères...) par une nouvelle bureaucratie psycho-éducative¹⁴.

¹¹ Cette libération était censée passer en premier lieu par le droit au travail : la participation à la vie professionnelle étant caractérisée comme « la condition pour intervenir de manière active dans la communauté sociale » (*ger förutsättningarna för aktiv verksamhet i social gemenskap. Familjen i framtiden: en socialistisk familjepolitik*, Stockholm, Sveriges socialdemokratiska kvinnoförbund, 1972, p. 11). Ce document préconisait également la fin de toute obligation légale pour les membres d'une famille de subvenir financièrement aux besoins des autres (*ibid.* p. 38).

¹² Dans un discours très remarqué devant le 26^{ème} congrès du SAP, en 1975, le premier ministre Palme caractérise le développement de la *daghem* comme la condition de la démocratisation de la société et de l'égalité entre les sexes. Cette thèse fut réaffirmée un an plus tard devant le *Riksdag*, lors de l'adoption de la Loi-cadre sur l'assistance aux enfants (*Lag om barnomsorg*. SFS 1976:381. Cf. *supra*, chapitre IV, note 87), où l'aménagement d'une place pour chaque enfant apparaît pour la première fois comme une obligation générale pour les municipalités suédoises. Ainsi comprise, l'utopie pédagogique du « dialogue » n'était que le reflet de l'utopie sociale que la *daghem* incarne aux yeux de ses architectes. Cf. J. Ahlberg *et al.*, « Actualizing the “Democratic Family”? : Swedish Policy Rhetoric versus Family Practices », *Social Politics*, 1, 2008, pp. 79-100. Le taux très élevé d'accroissement de l'occupation féminine, entre 1970 et 1980 – de 65 % à 80 % de la population entre 15 et 64 ans (source : OCDE, « Labour Force Statistics ») – est révélateur de l'impact du développement des services pour l'enfance sur les pratiques sociales.

¹³ Cf. H. Berggren et L. Trägårdh, *op. cit.*, pp. 294-297.

¹⁴ Après avoir été à l'origine de la politisation de la critique des rôles sexuels traditionnels, l'écrivain Eva Moberg exprimera par exemple ses craintes face aux effets qu'un recours excessif à la crèche risquait d'avoir sur les relations primaires des enfants (cf. « Nej till 11-timmarsdag för 2-åringar! » [Non à la journée de travail de 11 heures pour les enfants de deux ans!], *Vi*, 58, 1971, pp. 8-11). Cf. également le ton critique des contributions au numéro thématique de la revue culturelle *Ord och Bild*, rattachée au mouvement ouvrier, sur le

Le constat des difficultés rencontrées par les familles avec enfants se double de la « découverte » progressive des exigences affectives de ces derniers dans une société individualiste : exigences certes légitimées par la professionnalisation de la garde, mais qui semblent être frustrées par une organisation trop impersonnelle. L'assimilation du groupe familial à une structure oppressive, inapte à assurer l'autonomie de la femme et de l'enfant, fait également l'objet de contestations en raison de ses implications paternalistes¹⁵. Tout en participant du mouvement de reconnaissance de la subjectivité de l'enfant, ces revendications « qualitatives » remettent en cause l'ambition des structures professionnelles d'incarner son intérêt. Autour de cette dernière notion se joue une compétition entre sensibilités divergentes, qui se reflète dans le recentrage récurrent des priorités (entraînement de l'autonomie, solidarité avec le groupe, apprentissages fondamentaux...) dans les textes directeurs de la *förskola*. L'arsenal d'idées que l'institution met en place pour se défendre – comme dans le cas du contrôle d'objectivité – déplace l'enjeu et vise à intégrer symboliquement ses adversaires dans un projet vertueux, qui leur ôte la parole tout en les incitant à la prendre.

Le malaise que je viens d'évoquer agit comme un prisme qui influence la réception, dans le champ intellectuel, des performances et des difficultés des premières années d'activité de la *förskola*. Les sources que j'ai examinées laissent se dégager un constat homogène. La référence naturaliste aux stades de développement de l'enfant vient de céder la place à une interrogation sur l'impact *social* de l'institution, sur son interaction avec un contexte. Dans la réflexion de la *barnstugeutredning*, la reconnaissance de l'intérêt de l'enfant avait été le dogme, en partie instrumental, qui avait scellé le discrédit du modèle de la famille patriarcale¹⁶. Cet enfant « abstrait » est progressivement remplacé par un enfant *historique*, victime de la fragmentation sociale et de l'anomie qui frappent le monde développé. En même temps, faire

thème « L'enfant et la société » (« Barn och samhället », 1, 1976). La nécessité d'offrir aux ménages, plutôt qu'une structure d'accueil alternative, une aide pour réconcilier vie privée et professionnelle, trouvera finalement un écho au sein du SAP lors du lancement de la *familjestödsutredning*, analysée plus loin.

¹⁵ H. Berggren et L. Trägårdh (*op. cit.*, pp. 298-332) et Hammarström-Lewenhagen (*op. cit.*, pp. 169-171) insistent sur la longue persistance d'un courant d'opinion hostile par principe à la crèche en tant que substitut de l'éducation parentale. Un appel contre la menace que la réforme fiscale de 1971 (*cf. supra*, note 10) était censée représenter pour la solidité du groupe familial recueillit 63 000 signatures. On peut également considérer cette phase comme l'expression d'une contradiction entre deux expressions de l'individualisme de l'État-providence suédois, l'une se manifestant à travers la revendication de l'autonomie morale de l'enfant, et l'autre à travers l'autodétermination des jeunes adultes, le refus de tout schéma éthique imposé.

¹⁶ La *daghem* – tel avait été l'argument – « n'est pas au service des parents » : son développement doit donc avoir lieu en faisant abstraction de leurs choix et préférences en ce qui concerne la garde des enfants. Sur l'historique de l'abandon, par tous les partis politiques suédois, de la notion de « liberté de choix » entre vie professionnelle et occupations domestiques pour les femmes, *cf.* R. Klinth, *Göra pappa med barn*, Umeå, Boréa, 2002, pp. 162-205 et C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*

de la réponse à cette crise d'ordre anthropologique la pierre de taille de la qualité de la politique familiale est la prémisse d'un retournement paradoxal : la contestation de la capacité de la *förskola* à satisfaire aux nécessités affectives de l'enfant suscite, au niveau de l'expertise, la demande d'intégrer à la mission de l'institution la situation des acteurs fragilisés par son action ou dubitatifs à son égard. Une idée qui fédère les différentes sensibilités est donc la nécessité de venir en aide, à travers les structures d'accueil de l'enfance, au groupe familial en tant que tel. Quittant le statut d'accusée, la famille endosse celui d'objet d'une thérapie¹⁷.

Insister sur la nature démocratique des structures d'accueil et sur leur sensibilité aux revendications sociales relève à la fois d'un programme et d'une stratégie d'autopromotion. La seconde moitié de la décennie voit en effet, en dépit des résistances évoquées, l'accélération de la mise en place du réseau des crèches, qui vise tout particulièrement la classe d'âge de zéro à trois ans¹⁸. La légitimation sociale de la garde des enfants par les institutions s'affirmera finalement moins au nom de l'objectivité scientifique, que de la consonance entre valeurs de l'institution et aspirations du corps social.

1.1 Bilan de la réforme de 1975 et démystification du code antiautoritaire

Essayons de retracer la progression logique qui amène les recherches commissionnées par *Socialstyrelsen* aux instituts universitaires de pédagogie¹⁹ à identifier dans la maîtrise de l'impact symbolique des institutions de garde une priorité. Différentes raisons expliquent l'envergure de la production scientifique consacrée à la *förskola* : le caractère expérimental, inachevé, de l'institution et son caractère de réalisation phare de l'État-providence, qui coexiste avec la difficulté, déjà évoquée, à asseoir pleinement sa légitimité. En tant qu'environnement destiné aux enfants, elle représente en outre un laboratoire pour d'autres chantiers de politique sociale et familiale, qui concernent soit l'aide à accorder à certaines catégories d'enfants, soit des éléments spécifiques de leur contexte éducatif (aires de jeu, accès à la culture...) Dans tous ces cas de figure, le défi auquel la science pédagogique est confrontée

¹⁷ Les bilans de l'adaptation des structures d'accueil à la situation des familles recouvrent ainsi, comme nous le verrons, la problématique des aperçus statistiques et qualitatifs lancés dans les années 70 sur le thème du bien-être. À noter, l'engagement en 1973 de deux enquêtes nationales qui avaient pour thème la condition de l'enfance dans la société (cf. *infra*, note 53) ainsi que le début de la publication d'une série de rapports de l'Institut national de statistique consacrés à la qualité de la vie en Suède (*Levnadsförhållanden*, Stockholm, scb, 1976-2006).

¹⁸ En 1976 le *Riksdag* définit l'objectif stratégique de l'aménagement dans les plus courts délais de 100 000 nouvelles places ; but atteint quatre ans plus tard à hauteur de 87 % (données extraites de sou 1981:25, pp. 60-62). Un supplément ad hoc de l'*arbetsplan* consacré à l'accueil en crèche des plus petits fut adopté en 1978 (*Små barn i daghem*, op. cit.).

¹⁹ Une partie des recherches que nous avons prises en compte rentrent dans le cadre des travaux d'enquêtes publiques consacrées à la condition de la famille et de l'enfance dans la société suédoise. Le rapport de la *familjestödsutredning* (cf. *infra*, p. 655 sqq.) comprend une bibliographie des recherches menées entre 1970 et 1980 (*Bra daghem för små barn*, op. cit., pp. 257-285).

est de restituer une image objective de la performance de la première institution qui – en partant d’une image peu valorisante, celle d’un « mal nécessaire »²⁰ – est parvenue à faire de l’émancipation morale de ses cibles sa mission fondamentale.

Les expertises convergent autour d’un constat : la réalisation des ambitions de la pédagogie préscolaire bute sur la difficulté d’articuler les responsabilités des institutions avec celles des foyers. Le décalage entre les attentes qui entourent l’accueil collectif de l’enfance et ses effets concrets est un fil conducteur des recherches consacrées aux résultats du modèle de partenariat préconisé. Souvent basées sur des observations de terrain²¹, ces études ne se limitent pas à un exercice académique, mais répondent à des préoccupations partagées. L’intérêt de ces recherches du point de vue de la compréhension de l’impact imaginaire des services pour l’enfance réside dans le fait d’envisager leurs performances *du point de vue de ses usagers*, en leur offrant une tribune. Plutôt que sur l’adéquation du comportement des adultes aux nécessités de l’épanouissement de l’enfant, l’accent est mis sur les contraintes qui limitent leur action. Les charges professionnelles pesant sur les foyers et la crise de la cellule familiale en tant que vecteur de modèles sont parmi les facteurs relevés²². En mettant le doigt sur la contradiction entre ces contraintes et l’injonction, qui pèse sur le parent, de prendre part au processus décisionnel de la crèche, ces recherches touchent à une problématique d’histoire sociale de l’éducation : elles interrogent les raisons qui ont amené à faire de la préscolarisation en masse de la petite enfance une priorité politique. Présenté comme le produit de contraintes objectives, ce choix apparaît indépendant à la fois des souhaits des ménages et des ambitions affichées par les pouvoirs publics. En empruntant un cliché de la rhétorique autocélébratrice de l’État-providence – l’opposition entre une *förskola* au service de la stimulation de l’enfant et un service purement utilitaire, une « crèche-parking »²³ – les chercheurs constatent que la *daghem* fonctionne *de facto*, à cause des priorités qui la gouvernent²⁴, comme un « parking ». La question la plus subversive du point de vue de l’image cultivée au sein de l’institution –

²⁰ B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.*, pp. 22-23 et 169-170.

²¹ La plupart des travaux cités sont issus de projets collectifs et débouchèrent sur des thèses de doctorat. À l’intérieur d’une vaste production d’études empiriques, j’ai pris en compte avec le plus d’attention une recherche qui touche à la perception réciproque des parents et des éducateurs, à savoir la thèse de G. Ladberg *Barntillsyn eller barnmiljö?* [Garde des enfants ou environnement pour les enfants ?], Stockholm, Pedagogiska institutionen, 1973.

²² *Ibid.*, p. 54.

²³ La *barnstugeutredning*, par exemple, déplorait le fait que « dans le langage quotidien les membres du personnel de la *förskola* sont encore souvent appelés “nounous”... » (*Förskolans personal benämnt ex fortfarande ofta “lektanter” i dagligt tal.* SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 146).

²⁴ Telles que les horaires, le temps de garde, le fait que la priorité dans l’octroi des places soit attribuée aux parents avec des emplois du temps particulièrement contraignants...

celle qui consiste à savoir si les parents y reconnaissent une réponse aux besoins de leurs enfants, ou plutôt un « mal nécessaire » – est posée ; l'élaboration des interviews révèle l'hétérogénéité des attitudes existantes à ce sujet. Une tension structurelle est indiquée comme la cause des difficultés de l'institution à s'élever à la hauteur de son image de communauté inclusive : son projet antiautoritaire serait contredit par la tendance à s'arroger un monopole sur les solutions acceptables. L'institution préscolaire apparaît aux parents comme un univers opaque, dominé par des codes abstrus²⁵. La critique de l'image mythique véhiculée par les institutions préscolaires finit ainsi par investir les catégories psychodynamiques dont l'expérience *Försöka duger* nous a montré l'impact normalisateur : schématisation des stades du développement de l'enfant, fonction thérapeutique de la parole, priorité attribuée à la vulgarisation des codes professionnels... Les chercheurs pointent le malaise affectif de l'enfant, ballotté entre une famille fragilisée et une institution impersonnelle, prisonnière de ses certitudes.

Le propre de ces thèses critiques, c'est qu'elles s'articulent à l'intérieur d'un mandat d'évaluation officiel. Le dévoilement de l'arrière-plan sociologique de la professionnalisation des soins à l'enfance débouche finalement, chez une partie des chercheurs, sur la contestation du monopole des sciences de l'éducation sur la définition des objectifs du système. L'image présentant la *daghem* comme un service tourné vers son bien-être est finalement évacuée comme une mystification, à l'intérieur même des *utredningar* qui consacrent le caractère stratégique de cet engagement.

[...] Bien que le développement de la *förskola* ait été souvent justifié, sur le papier, comme un ensemble de mesures prises au profit des enfants, sa mise en place et ses rythmes ont clairement été dictés, entre autres, par les exigences du marché du travail. L'organisation des contenus et les finalités de la *förskola* n'ont pas fait non plus l'objet d'une analyse au niveau politique.

La psychologisation patente de la politique de la famille n'a pas été suffisamment relevée ; moins encore, elle n'a pas été remise en question²⁶.

Fil conducteur de la majorité des bilans du fonctionnement de la *daghem*, la critique de l'individualisme pédagogique est emblématique d'un retournement de perspective dans l'ethos implicite du discours sur l'éducation. Avec la réhabilitation des prérogatives éducatives du

²⁵ Cf. K. Björk et B. Linde, *Personalens kommunikation och samarbete med föräldrar till barn på daghem i Sverige* [Communication et coopération du personnel avec les parents d'élèves dans les crèches suédoises], Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet, 1973.

²⁶ *Trots att förskolans utbyggnad ofta på papperet motiveras som omsorger om barnen torde det vara klar att förskolans utbyggnad och dess utbyggnadstakt bl. a. dikteras av arbetsmarknadssituation. Förskolan har ej heller till sin innehållsliga uppläggning och målsättning blivit föremål för partipolitiskt analys [...] Det påfallande psykologiserande av familjepolitiska frågor uppmärksammas ej tillräckligt; långt mindre ifrågasätts det. Barns uppfostran och utveckling.* Sou 1975:33, p. 115. Rapport élaboré par A-M. Köhler).

groupe familial, les références mythiques dont elles se nourrissent retrouvent une légitimité. La doctrine du dialogue entraîne dans sa crise le tabou qui frappe l'articulation et la reproduction des normes héritées. Si pendant quelques années le *bien-être* de l'enfant avait été assimilé à la tutelle de ses droits, le problème du cadre normatif qui lui est offert, en tant que condition d'une identité stable, occupe à présent le centre de la réflexion²⁷. L'ouverture du débat à une histoire sociale de la famille et de l'enfance entraîne également la réhabilitation de la notion d'*autorité*, concept banni du répertoire rhétorique de la *barnstugeutredning*²⁸.

Le discours politique se repositionne selon les mêmes priorités²⁹, en marquant la fin de l'engouement inconditionnel pour une éducation émancipatrice confiée aux experts. La crise de confiance en les capacités régulatrices de l'État-providence, qui progresse tout au long des années 70 débouchant sur la fin du monopole gouvernemental du SAP, étend son ombre sur la politique éducative. La volonté d'examiner le bien-fondé de l'organisation de la *förskola* en s'abstrayant de ses thèses fondatrices (les « trois » objectifs supérieurs) s'accompagne d'un glissement des références théoriques mobilisées, de la psychologie de l'enfant vers la psychologie sociale ou la sociologie³⁰. Cette attraction semble œuvrer également en sens inverse, avec une focalisation de la sociologie académique sur la déconstruction des appareils idéologiques de l'État-providence, et notamment sur le projet de la crèche publique³¹.

²⁷ La crise de la capacité reproductive de la famille est au centre d'un ouvrage très remarqué de Rita Liljeström (*Uppväxvillkor* [Les conditions du développement], Stockholm, Publica, 1974). Cette même chercheuse, professeur de sociologie à l'université de Göteborg, fut chargée de préfacer l'enquête sur l'« environnement des enfants » (sou 1975:30, *op. cit.* Cf. *infra*, note 53).

²⁸ Cf. R. Liljeström, *Våra barn, andras ungar* [Nos enfants et les gosses des autres], Stockholm, Liber, 1976, p. 100.

²⁹ Cf. le tableau dressé par les historiens G. Johansson et I-B. Åstedt, qui évoquent une demande générale d'une « structure plus solide et de contenus plus clairs » (*fastare struktur, tydligare innehåll*) pour le travail de la *förskola*, en se référant aux motions parlementaires présentées par les partis communiste et social-démocrate durant la session parlementaire 1980-81 (*Förskolans utveckling – fakta och funderingar*, Stockholm, HLS förlag, 1996).

³⁰ Les instances d'évaluation semblent spécialement réceptives à certains sujets de prédilection de la sociologie de la famille nord-américaine : inscription sociale de la rhétorique de l'autonomie de l'enfant, effets de sa caution scientifique et juridique sur le respect de soi de groupes sociaux attachés à d'autres idéaux éducatifs... Des indices dans ce sens nous sont offerts par l'apparition plus fréquente dans la discussion sur l'éducation de références à la tradition sociologique de l'après-guerre (D. Riesman, T. Adorno, S. M. Lipset...) et à une approche psychanalytique des idéologies éducatives (B. Bettelheim) : l'auteur qui exerce l'influence la plus directe dans la vulgarisation de ces thèses est la sociologue Rita Liljeström, déjà active, en qualité d'expert, dans la *barnstugeutredning*. Son ouvrage *Våra barn, andras ungar* (*op. cit.*) contient des références à des articles récents de Christopher Lasch datant de la fin de 1975 (*ibid.*, pp. 73 et 100), où l'auteur amorçait, à partir d'une perspective marxiste, sa critique de l'influence des professions médico-assistancielles au détriment de l'autorité parentale. Vraisemblablement, il s'agit des premières références à cet auteur dans le contexte suédois.

³¹ Parmi les contributions les plus originales, cf. D. Kallós, *Den nya pedagogiken*, *op. cit.* et O. Steiger, « Till kritiken av den reformistiska modellen för samhällelig småbarnsuppfostran » [Pour une critique du modèle réformiste de l'éducation publique de la petite enfance], *Ord och Bild*, 85, 1976, pp. 24-41.

Reste à savoir si, et par quels biais, le bilan contrasté de son « rendement » en termes démocratiques se reflète sur l'évolution de la mission de la *förskola* et sur de nouvelles pistes de réforme. L'institution préscolaire semble prise dans un mouvement qui, tout en exaltant son principe fondateur – la responsabilité collective envers l'enfance – le soumet, au nom de la démocratie, à une critique sans concessions. Dans les enquêtes sur la condition enfantine du milieu des années 70, la *daghem* n'apparaît plus comme un univers autosuffisant, ayant vocation à absorber toute tension entre son programme et son public. En même temps, l'analyse des experts tend à appliquer aux observations une lecture qui appelle non pas un recentrage des ambitions des instruments de la politique de l'enfance, mais une réponse *technique* à leur manque d'efficacité. Ces problèmes se regroupent autour de deux enjeux, à savoir : 1) la maîtrise de l'*impact imaginaire* de la *förskola* sur son public ; 2) la demande d'une meilleure définition des sphères de compétence de la famille et des institutions. En ce qui concerne la première interrogation, on peut relever que dans la description de l'écart de perception entre l'institution et la famille, le problème isolé est moins la capacité de celle-ci à dominer son destin que sa revendication d'autosuffisance. La thèse qui est mise en avant est que, tout en se montrant reconnaissantes pour le soulagement que la *daghem* leur apporte, les familles seraient enclines à se cacher le rôle structurant du dispositif collectif de garde sur la personnalité de l'enfant, à négliger son apport « éducatif ». Comme le relève Ladberg,

...une partie des parents qui estiment qu'ils remettent au personnel la responsabilité de l'éducation de leurs enfants le font, plus ou moins, contre leur gré [...] Le terme même d'« influence » est généralement perçu avec une connotation négative : c'est pourquoi on prétend qu'elle n'aurait pas sa place dans la crèche³².

Ces constats véhiculent une exigence ambiguë du point de vue de l'évolution du dialogue entre la *förskola* et les foyers. D'une part, en constatant que les parents contraints de confier leurs enfants aux institutions s'estiment dépossédés de leur autorité, l'auteur prend leur parti ; d'autre part, en rappelant que la crèche *représente bien* une source d'influence, elle présente la dilatation des prérogatives des institutions comme une nécessité objective, justifiée par le délitement des repères traditionnels. La vision réductrice que le parent a du séjour en crèche sur ses enfants est ainsi assignée au registre du déni ; au nom du principe de réalité, Ladberg suggère en effet que le parent consente à la fin de son primat. L'hésitation des familles à prendre des responsabilités au sein de la *daghem* est expliquée, elle aussi, par leur représentation illusoire de demeurer les principaux acteurs de l'éducation de leurs enfants :

³² Bland de föräldrar som anser att de lämnar över ansvaret för själva uppfostran av barnen till personalen finns en del som gör det mer eller mindre mot sin vilja [...] Själva ordet påverkan uppfattades i allmänhet som något negativt, och som man därför förnekade att det skulle förekomma på daghemmet.
G. Ladberg, *Barntillsyn...*, op. cit., pp. 96 et 103.

attitude comprise comme un indice d'insécurité. La solution préconisée consiste en l'élaboration d'un projet *collectif*, apte à déclencher l'identification des adultes.

En résumé, la critique du psychologisme de la *daghem* trouve une limite épistémologique dans le fait que les critiques du paradigme émancipateur, dès qu'ils amorcent des propositions, adoptent vis-à-vis des parents une perspective instrumentale du même ordre, en s'efforçant de les amener à « bien » penser leur relation aux enfants – sur un plan d'objectivité qui les place hors jeu. En adhérant aux instances des familles, ils s'installent dans la posture fictive de neutralité sociale, qu'ils venaient de reprocher à l'institution. La même ambivalence se reflète dans l'analyse du fonctionnement interne de la *daghem* – présentée à la fois comme la cause du sentiment d'inadéquation des parents, et comme l'instrument de leur libération.

Quelle ambition diffuse se dégage-t-elle donc de la critique du modèle individualiste du dialogue ? Pour plus de clarté, je me suis tourné vers les analyses de la pédagogie préscolaire les plus « théoriques », donc affranchies de la nécessité de respecter un mandat et vraisemblablement plus fidèles aux convictions intimes des auteurs. D'une part, en révélant la part de mystification inhérente au fait d'attribuer une vertu émancipatrice à une crèche modelée sur des exigences *subies* par les parents, ces recherches jettent une ombre non seulement sur la viabilité de la « pédagogie du dialogue », mais sur sa *légitimité*. Si les attentes de certains foyers s'avèrent être en accord avec le credo des professionnels de la *förskola*, celui-ci se muterait, pour le vécu d'autres catégories sociales, en un catalogue de réquisits impossibles à satisfaire³³... D'autre part, on peut se demander si, dans l'image qu'en restituent les experts, l'échec du partenariat n'est pas envisagé à partir d'une palette d'exigences objectives – notamment la réconciliation entre les dimensions privée et publique de la socialisation de l'enfance – qui s'incarnent dans le projet de l'institution.

L'analyse appliquée aux signes de mécontentement rencontrés crédite, à mon avis, une telle conclusion. Le problème mis en exergue est le fait que la crèche rencontre un consensus plus ou moins marqué. Le renforcement de la participation des parents apparaît non comme une obligation à leur égard, mais comme un indicateur de réussite. Le partenariat s'impose finalement comme un but en soi : un état qu'il faudrait susciter de manière volontariste, en faisant abstraction du contexte et des enjeux³⁴. Par ailleurs, la reconnaissance de l'attitude

³³ Dans les propos de quelques chercheurs, l'émergence d'une *doxa* pédagogique est assimilée à l'imposition d'en haut d'un idéal socialement déterminé, aboutissant – par la catégorisation des adultes en « bons » et « mauvais » éducateurs – à l'aggravation de la marginalisation sociale qu'elle déclarait combattre (cf. E-M. Köhler, sou 1975:33, *op. cit.*, pp. 17-121 et *Blågul fostran*, Stockholm, Liber, 1978).

³⁴ En se référant à ces études, la *familjestödsutredning* relève que « ...l'importance de la collaboration et de la qualité des contacts est unanimement soulignée. Ce autour de quoi on doit collaborer reste cependant obscur »

défensive, qui caractérise les usagers de la crèche, n'entraîne jamais la remise en question du bien-fondé d'un modèle d'éducation collective du point de vue de l'épanouissement des enfants. Puisque l'expert s'identifie *a priori* avec le projet incarné par l'institution, ses dysfonctionnements ne pourront que tenir à des causes exogènes, des résistances sociales ou un défaut de communication. Chez une référence du débat comme la sociologue Rita Liljeström, la critique du psychologisme de la culture de la *daghem* s'inscrit dans une posture anti-individualiste, donc hostile autant à la doctrine de la crèche qu'à la famille nucléaire³⁵. Elle appelle donc, au niveau des représentations de sens commun, à sacrifier la notion de l'exclusivité affective de la relation parentale.

L'illégitimité d'intégrer la mission de la *daghem* parmi les facteurs du malaise des parents induit les auteurs des rapports à aborder cette insatisfaction avec le regard du psychologue : la « mauvaise conscience »³⁶ des adultes face à l'impossibilité d'intervenir plus activement dans l'éducation de leurs enfants est l'un des problèmes relevés avec le plus d'insistance. Un tel diagnostic appellera des remèdes qui concernent moins les situations qui engendrent de telles réactions que leur perception subjective. Si la distribution inégale du pouvoir de décision est dénoncée, c'est parce qu'un tel déséquilibre va à l'encontre de la sensibilisation des « adultes » aux vertus propagées par la *daghem* : l'exclusion des parents leur offrirait un alibi pour se replier sur le bien-être de leurs propres enfants. L'accent mis sur la démission de certains parents et sur la frustration affective que cela entraînerait chez les enfants, finit par faire basculer le sens de ces remarques vers une critique de la timidité de la *daghem*, incapable de pallier ces manquements par son action. La difficulté des familles à établir un dialogue avec le personnel sur les axes fondamentaux de l'éducation se transforme en un reproche voilé de protéger leur sphère privée au détriment de leurs enfants :

Chez la plupart de ces parents, d'autres symptômes révélaient également un manque de connaissances et d'intérêt envers l'enfant. Leurs enfants étaient socialement inquiets,

(*Överallt betonas vikten av att samarbeta och ha god kontakt. Vad man skall samarbeta kring är emellertid oklart.* Sou 1981:25, *op. cit.*, p. 258). Le choix de retenir, au niveau de la construction des paramètres de l'évaluation, des notions telles que le degré d'*activation* des parents, participe à atténuer la charge critique de l'analyse des attentes des familles : un parent satisfait, ayant une bonne relation avec ses enfants, mais qui s'abstiendrait de collaborer à la vie de la *daghem*, sera fatalement comptabilisé parmi les « problèmes ». Dans l'étude de G. Ladberg (*Barntillsyn...*, *op. cit.*, p. 71) la « coopération » (*samverkan*) entre parents et éducateurs est élevée au rang de paramètre de qualité indiscutable de l'activité de la crèche. L'idéal du « parent actif » finit ainsi par s'identifier à l'idéal du prestige social de l'institution.

³⁵ Cf. *Livskvalitet i barndoms- och ungdomsår* dans *Norm och normlöshet*, *op. cit.*, pp. 27-41. Dans ce texte, Liljeström se réfère à la généalogie de l'idéalisation de l'enfance dressée par Philippe Ariès, pour y lier sa critique du culte de l'autonomie de l'enfant. Celle-ci lui apparaît comme la légitimation idéologique de l'extromission des enfants des circuits sociaux de solidarité et de production.

³⁶ *Dåligt samvete.* Cf. G. Kärrby, *Daghemmet och familjen*, Mölndal, Lärarhögskolan i Mölndal, 1975, pp. 31-34 et Ladberg, *Barntillsyn...*, *op. cit.*, p. 87.

exagérément angoissés et agressifs [...] Ce sont ces mêmes parents qui ne se rendaient jamais, ou rarement, aux réunions avec le personnel³⁷.

Après avoir été reconnu dans l'abstrait, le malaise des parents se trouve réduit à une expression d'égoïsme : l'erreur de la crèche n'est pas de fragiliser les solidarités naturelles, mais de trop hésiter à s'y substituer³⁸. Le malaise de la relation parentale est en effet filtré, dans les analyses savantes que j'ai prises en compte, par une approche réductionniste qui ne valorise la famille qu'en tant que facteur d'acculturation aux valeurs de progrès social. La critique montante de la fragilisation du lien parental dans l'État-providence, n'envisage ce problème qu'à partir de ses retombées du point de vue de la reproduction de la conscience politique des classes subalternes : l'individualisme de la doctrine du « dialogue » est donc fustigé en tant qu'idéal bourgeois, tourné contre la culture de la classe ouvrière et ses formes de solidarité³⁹. On reprochera alors à l'institution préscolaire son indifférence par rapport à des objectifs sociaux que l'on souhaiterait généraliser, en même temps, à la sphère privée. Une telle position, évidemment, avait plus de chances d'être reçue dans l'arène légitime de la réflexion sur la réforme⁴⁰.

On peut se demander, en dernier lieu, dans quelle mesure l'identification unanime d'un problème – la place *objectivement* fragile des parents dans le circuit décisionnel de la *förskola* – reflète une demande *subjective* des intéressés. Il peut être utile de rapprocher le constat précédent de quelques indicateurs objectifs de l'évolution de la demande concernant les nouvelles structures d'accueil de la petite enfance. Alors que la préoccupation pour le malaise des parents vis-à-vis du programme de la *förskola* se répand, la demande de places en crèche par les familles demeure supérieure à la capacité d'accueil du système⁴¹. Cette circonstance,

³⁷ *Flera av dessa föräldrar visade också på annat sätt bristande kunskap och intresse för barnet. Barnen var socialt otrygga, var överdrivet ängsliga och aggressiva [...] Dessa föräldrar gick heller aldrig eller sällan på föräldramöten* (G. Ladberg, *Barn tillsyn...*, op. cit., p. 69).

³⁸ C'est dans cette optique que Rita Liljeström insiste sur l'importance de briser le « privilège » représenté par l'exclusivité de la relation affective parent/enfant.

³⁹ Rita Liljeström évoque justement, en tant qu'exemple du délitement du rôle de la famille dans la transmission des valeurs, la difficulté des ouvriers à éveiller auprès de leurs enfants une conscience de classe, sous ses différentes formes : engagement syndical, rejet de la société de consommation, etc. (« Det är inte fult att påverka barn! » [Ce n'est pas mauvais, d'influencer ses enfants!], interview parue dans *Vår bostad*, 5, 77). La possibilité que les familles immigrées, ou des foyers porteurs d'autres allégeances, puissent ressentir la même frustration, n'est que rarement prise en compte, comme si l'orientation idéologique de l'éducation allait de soi.

⁴⁰ Une divarication très nette se constate entre les critiques les plus intransigeantes du projet de la *förskola*, comme D. Kallós, qui restent à la marge des évaluations de la réforme, et des critiques plus « constructives », qui sont rapidement récupérées au profit du système des *utredningar* ou qui interviennent dans le débat sur la socialisation du projet éducatif à côté de responsables politiques (cf. K. Andersson *et al.*, *Barnuppfostran och politik*, Stockholm, Liber, 1977, avec une contribution de l'ancienne ministre social-démocrate de l'Enseignement Hjelm-Wallén).

⁴¹ Une enquête nationale réalisée en 1980 (*barnomsorgsundersökningen*) estimait à 348 000 places (soit 49 %

ainsi que les propos attribués aux parents eux-mêmes, empêchent de considérer les soucis qui se cristallisent autour de l'image publique de la *förskola* comme une réaction à une critique venant « d'en bas »⁴². Une fois constaté que le malaise attribué aux parents ne se traduit pas par une désaffection tangible, il apparaît clairement que la critique relayée par la recherche pédagogique exprime *son propre* jugement vis-à-vis des limites de l'action de la *förskola* : un diagnostic qui trouve rapidement un écho dans les circuits institutionnels, et jusque dans les textes des programmes. Reprocher à l'éducation professionnalisée son inadéquation par rapport à des objectifs sociaux totalisants revient à protéger, sur le plan imaginaire, le projet que l'on condamne au niveau littéral.

Le retournement paradoxal de cette représentation se révèle par la manière dont la nouvelle doctrine nationale de la prise en charge de l'« environnement des enfants » s'approprie la rhétorique de la crise des repères. L'exigence d'une forme d'encadrement plus finalisée et sensée de ce que la *daghem* ne sait offrir est encore présente, mais le volet négatif – la dénonciation du vide affectif, de l'anomie – vise principalement la sphère familiale, accusée tout à la fois d'être trop présente et pas assez responsable. En partant du constat rituel du malaise de l'enfant dans le monde moderne, la *barnmiljöutredning* s'attaque ainsi au « mythe de la mère »⁴³, en arguant que l'absence de contacts avec un réseau social plus étendu représente le vrai handicap auquel les enfants sont exposés dans la société contemporaine :

..les enfants ont également besoin d'un *bon complément* à la famille nucléaire isolée d'aujourd'hui [...] Les enfants issus de foyers exigeants (*kravfyllda*), ont besoin de rencontrer d'autres adultes, qui regardent leurs nécessités et possibilités d'un œil différent⁴⁴.

de la population enfantine de zéro à six ans) la demande de placements en crèche par les familles, contre une capacité d'accueil du système public de garde de 211 000 places. En dehors de ce décompte, on dénombrait 14 % des familles avec des enfants de moins de sept ans bénéficiant d'un dispositif de garde privé, et 6 % recourant à l'aide d'un parent.

⁴² Une preuve parlante nous vient des entretiens grâce auxquels Gunilla Ladberg s'efforce de cerner la perception de la crèche par les parents. Les professions de loyauté jaillissent spontanément : « La plupart des parents ont remarqué spontanément, au cours de l'interview, que la *daghem*, c'est bien (souligné dans l'original, *N.d.A.*) Beaucoup l'ont souligné à plusieurs reprises, en remplissant les pauses de la conversation par des commentaires comme "En tout cas, la *daghem*, c'est bien" ou "Je crois à l'idée de la *daghem*" [...] » (*De flesta föräldrar sade någon gång spontant under intervjun att de tyckte att det är bra med daghem. Många framhöll det flera gånger, de fyllde ut pauser under samtalet med kommentarer som "det är bra med daghem i alla fall", "jag tror på daghemsidén"*. G. Ladberg, *Barntillsyn...*, *op. cit.*, pp. 105, 108).

⁴³ « Modersmyten ». *SOU* 1975:30, *op. cit.*, pp. 62-64. Cette notion est développée avec une référence aux analyses de la sociologue Rita Liljeström, par ailleurs rattachée aux travaux de l'enquête (« En Chine, les enfants ne sont pas pris en charge par une série de figures maternelles. *Barn i Kina vårdas inte av en serie modersfigurer. Ibid.* p. 63).

⁴⁴ *Men barnen behöver också goda komplement till dagens isolerade lilla familj [...] Barn som kommer från kravfyllda hem behöver möta andra vuxna som ser på deras behov och möjligheter på ett annat sätt.* *SOU* 1975:30, *op. cit.*, p. 280.

Un exemple précoce de la réception institutionnelle de la critique de la médicalisation des principes éducatifs est le volet du rapport de la *barnmiljöutredning* consacré au rôle de la *daghem* dans la vie des enfants⁴⁵ : la rédaction du rapport avait été confiée à Eva-Mari Köhler, une chercheuse qui s'était illustrée comme une critique acerbe de la « professionnalisation » de ce secteur. L'élément de sa réflexion qui est intégré dans le circuit des enquêtes publiques est la récusation du modèle spontanéiste des relations institution/famille, à partir de la thèse selon laquelle la société est en droit de diriger l'éducation des enfants à partir d'un programme politique assumé. La revendication d'une vision à la fois plus réaliste et politiquement responsable de la mission des institutions éducatives se traduit par l'idée que les objectifs éducatifs arrêtés par la loi et détaillés dans l'*arbetsplan* ne s'arrêtent pas aux portes de la *daghem*, mais visent l'ensemble de la classe d'âge touchée par ses services :

Les objectifs définis par la *barnstugeutredning* ne concernent pas uniquement la *förskola* à laquelle chaque enfant de six ans a le droit d'être admis, mais s'appliquent, en principe, à toute la tranche d'âge intéressée par les activités de la crèche (souligné dans l'original, *N.d.A.*) Cela implique que les finalités que le parlement suédois a arrêtées sont valables pour l'ensemble des enfants en âge préscolaire⁴⁶.

La relance de l'institution pourra finalement s'appuyer, paradoxalement, sur les instances qui, en se faisant les porte-parole des familles, avaient défendu l'importance des relations primaires et critiqué la professionnalisation des soins de l'enfance. En l'invitant à abandonner sa posture de neutralité, les anciens critiques de la *förskola* l'appellent à préciser ses objectifs et à les décliner dans un langage politique⁴⁷. Après avoir été identifié comme l'objet majeur des préoccupations des familles, le thème des *prérogatives éducatives* des institutions préscolaires devient alors, depuis un angle différent, un axe de la réflexion des responsables de ce secteur. La teneur du long conflit autour de la possibilité de donner à la scolarisation dans la *förskola* un caractère *obligatoire* – un débat qui opposa différentes forces sociales et organes de presse⁴⁸ – est l'une des preuves du statut idéologique fondamental attaché au projet. La

⁴⁵ Sou 1975:33, *op. cit.*

⁴⁶ *De mål för förskolan som barnstugeutredningen formulerat gäller emellertid inte bara för den förskola, som alla sexåringar skall ha rätt att gå i utan i princip hela den åldersperiod som barnstugan skall omfatta [...] Detta innebär i sig att Sveriges riksdag fattat ett principbeslut om uppfostrans syfte i förskoleåldern. Ibid., pp. 107-108.*

⁴⁷ Les mêmes auteurs qui avaient dévoilé le caractère vertical de l'idéal de la *barnstugeutredning* se font les avocats d'une formulation de la mission de la *daghem* encore plus contraignante, en déplorant par exemple que « ...les objectifs sociaux qui caractérisent la politique suédoise en matière d'enfance et d'éducation rejettent toute forme de régie sur les contenus [...] Par conséquent, la responsabilité de décider du contenu des activités pédagogiques a été laissée à chaque parent et chaque enseignant de la *förskola* » (*Den samhälleliga målsättning som kännetecknar svensk politik rörande barnet och barnets fostran [...] tar avstånd från en innehållslig styrning [...] Man överlämnar i stort sätt till den enskilde föräldern eller förskolläraren att välja och bestämma fostrans innehåll. Ibid., p. 76).*

⁴⁸ Cf. B. Hammarström, *op. cit.*, pp. 69-73 et H. Berggren et L. Trägårdh, *Är svensken...*, *op. cit.*, pp. 282-286.

neutralité affichée du premier *arbetsplan* apparaît, dans cette optique, comme une option tactique, difficile à articuler avec la vocation hégémonique de l'institution.

En 1977, dans le cadre des travaux de la *familjestödsutredning*⁴⁹, la question de la subordination de l'éducatif au politique est ouvertement posée. Elle se greffe sur la question de la légitimité de la norme tout court, au point que les deux notions, pendant un certain temps, ne pourront pas être scindées. Camilla Odhnoff⁵⁰ résume en ces termes la réflexion à laquelle étaient conviés les experts attachés à cette enquête :

Les parents, la crèche, l'école, la vie professionnelle, la vie associative – la société en général – doivent-ils chercher à se donner des finalités communes ? Est-il mauvais d'influencer les enfants ? [...] Qui doit, en premier lieu, éduquer les enfants ?⁵¹

1.2 « Peut-on aimer les enfants des autres ? » De l'école libératrice à l'école-communauté

Comme on l'a constaté, le bilan des résultats de la *förskola* se caractérise très rapidement par une tension entre le constat de la frustration de l'ambition éducative des parents et les préoccupations normatives autour desquelles l'expertise psychopédagogique se cristallise. Les éducateurs professionnels, d'après l'avis prédominant, auraient le « droit » d'inspirer et d'influencer les enfants des autres – et ce droit doit être socialement reconnu⁵². La même dissociation est présente, avec une intention plus transparente, dans la lecture politique de ces diagnostics et dans les aménagements organisationnels qui en découlent. S'il demeure le critère de l'analyse, l'« intérêt de l'enfant » englobe à présent le droit de bénéficier, au cours de son développement, d'un environnement éducatif pertinent et engagé⁵³. L'affaiblissement du rôle des circuits éducatifs informels n'est plus regardé comme une condition du développement de personnalités plus épanouies⁵⁴, mais comme un défi pour toute la société. En même temps, la

⁴⁹ Cf. *infra*, note 62.

⁵⁰ Ministre sans portefeuille chargée de l'assistance à l'Enfance et de la Famille lors de la mise en place de la *barnstugeutredning*.

⁵¹ *Bör föräldrar, förskola, skola, arbetsliv, föreningsliv – samhället totalt – söka finna gemensamma mål? Är det fullt att påverka barnen? [...] Vem skall i första hand fostra barnen? Barnuppfostran och politik, op. cit., pp. 18-19.*

⁵² *Får man älska andras barn? [Peut-on aimer les enfants des autres ?], dans R. Liljeström, Våra barn, andras ungar, op. cit., p. 102.*

⁵³ Un passage emblématique dans ce processus est la mise en place, en 1973, de deux enquêtes publiques chargées de dresser une représentation globale des problèmes de société du point de vue des intérêts des enfants. Il s'agit du « groupe de travail sur l'assistance à l'enfance » (*barnomsorgsgruppen*, 1973-1980) et de l'« enquête sur l'environnement des enfants » – *barnmiljöutredning*, consécration d'une notion que le débat sur la vocation de la crèche nous a rendue familière. Ces deux enquêtes, conçues comme un complément des travaux de la SIA, sont les principales initiatives publiques qui visent l'influence du cadre familial sur le développement moral et social de l'enfant.

⁵⁴ Dans les stratégies radicales de réforme de la politique familiale, élaborées au début de la décennie, une

demande de réviser dans un sens volontariste les finalités de la *förskola* traduit un diagnostic qui pointe le déclin du rôle de la famille et donc la *nécessité* sociale de la crèche⁵⁵. Il s'agit d'attester que l'élargissement du champ d'action des circuits institutionnels permet de satisfaire, à la fois, la demande d'autonomie des individus et l'exigence de sécurité incarnée par le groupe naturel. La rencontre entre plans discursifs, marquée par l'investissement par la sphère publique du thème de la relation parent-enfant, a comme catalyseur la réforme de l'*assurance parentale*⁵⁶ de 1974. La réforme se caractérisait, outre par l'instauration d'un seuil garanti universel et l'élargissement des droits aux pères⁵⁷, par l'élément pédagogique qu'elle introduisait dans le régime d'aide, en ce qu'elle liait l'intervention de l'État à la permanence des deux parents (donc des femmes) sur le marché du travail⁵⁸. Le risque pour l'enfant, d'après cette approche, n'est plus lié au fait d'être livré à des parents incompétents ou hyper-affectifs, mais de ne pas évoluer dans un cadre harmonieux, où toute responsabilité serait répartie de manière équitable entre la mère et le père. La puissance publique se porte garante de l'harmonie du foyer, tout en préservant son statut de défenseur de l'autonomie de ses membres. Le principe retenu par les initiateurs de la réforme supposait que l'État s'efforce d'atténuer l'antagonisme entre réussite professionnelle et temps consacré à ses enfants : recevoir une aide allait donc s'avérer plus avantageux pour les femmes qui continueraient à travailler que, par exemple, pour une femme associant un travail à mi-temps à une présence plus assidue auprès de ses enfants⁵⁹. Le double engagement qui s'énonce durant cette phase – à

relation trop étroite des enfants à la mère avait été systématiquement associée à l'apparition de troubles psychologiques, voire de comportement déviants. Cf. Å. Lundqvist et C. Roman, « Construction(s) of Swedish family policy », dans *Journal of Family History*, 33, 2008, p. 227.

⁵⁵ Le document que l'organisation féminine de la social-démocratie soumet au congrès de 1972 du SAP (cf. *supra*, note 11) est emblématique en ce sens. Sur la base d'un souci d'égalité ainsi que de l'inadaptation de la famille actuelle aux exigences de la socialisation de l'enfant, le document exigeait que la nouvelle *förskola* ait un caractère *obligatoire* (*Familjen i framtiden*, *op. cit.*, pp. 38 et 44-45).

⁵⁶ *Föräldraförsäkring*. Ce terme neutre fut lancé à cette occasion pour remplacer la notion de « subside de maternité » (*moderskapsförsäkring*). Une telle définition, non liée au sexe du parent, représentait à cette époque un *unicum* dans le monde occidental.

⁵⁷ Pour les travailleurs, la réforme prévoyait l'indemnisation de 180 journées de travail, à hauteur de 90 % du montant du dernier salaire, au bénéfice du parent – mère ou père – qui choisirait de rester à la maison. La durée globale d'indemnisation restait inchangée par rapport à la législation précédente.

⁵⁸ Cf. le rapport de la commission sur la politique familiale (*familjepolitiska kommittén*), à l'origine de la réforme (*Familjestöd*. Sou 1972:34).

⁵⁹ La subversion que le nouveau régime introduisait par rapport à la notion de « subside de maternité » comme droit inconditionnel est bien résumée dans ces propos du ministre Aspling : « L'un des fondements du nouveau système d'indemnités parentales est que l'économie de chaque famille ayant des enfants repose sur les revenus des parents [...] L'aide financière qui vise à compenser partiellement la perte de revenu professionnel de l'un des parents ne doit être octroyée qu'à des conditions précises [...] c'est-à-dire, lorsqu'il est inévitable qu'un des parents reste à la maison pour s'occuper des enfants [...] L'aide financière versée dans le cadre de la politique familiale vise à subvenir aux besoins des enfants et non pas du parent qui resterait à la maison » (*En grundtanke bakom den nya föräldraförsäkringen är att det är föräldrarnas försvarinkomster som är*

savoir, responsabilisation de l'État dans l'aide aux familles et « libération » du couple du poids exclusif de la surveillance des enfants – offre une réponse aux deux préoccupations qui s'étaient dégagées de l'analyse des performances de la *förskola* : d'une part, son incapacité à satisfaire le désir des parents de participer à l'éducation de leurs enfants et, d'autre part, la volonté d'affirmer un projet collectif sur leur développement. La solution qui se dessine, est un rapport *conditionnel* entre accès aux allocations et recours aux structures d'accueil⁶⁰ : tout en reconnaissant les difficultés des jeunes couples, l'État se réserve le droit de définir le périmètre légitime de leurs droits et devoirs, et de le consacrer par de nouvelles formules, comme la « parentalité égalitaire » (*jämställda föräldrarskap*)⁶¹. À partir de ce moment, le renforcement du prestige de la *förskola* et la révision de son organisation interne acquièrent un statut politique affirmé. Ce tournant est aussi le signe de l'efficacité avec laquelle les appareils de l'État-providence sont parvenus à récupérer à leur profit le malaise provoqué par le développement des structures professionnelles d'accueil. C'est ce qu'atteste leur propension à amplifier ce malaise, en insistant sur l'« exclusion » des parents de la vie de la *förskola* et de leurs enfants. En transformant l'aspiration à l'autonomie du groupe familial en *symptôme*, l'acteur public légitime son rôle de support, et se prépare à en étendre la portée. L'engagement de l'État-providence ne devra pas se cantonner aux soins dispensés à l'enfant à l'intérieur de structures d'accueil, mais viser la tutelle de l'« environnement des enfants » au sens le plus large.

Cette perspective caractérise la réflexion de l'« enquête publique sur l'aide aux familles » (*familjestödsutredning*), réunie au lendemain de la réforme de 1974 avec la mission d'investiguer les aspects culturels et sociologiques du rapport entre famille et État-providence⁶². L'enquête fut assistée par une équipe permanente de chercheurs, qui élaborera –

grundvalen för en barnfamiljs ekonomi [...] Kontantstöd som siktar till att ge viss kompensation för bortfallet av den ena förälderns arbetsinkomst bör lämnas endast i särskilda situationer [...] när i regel är ofrånkomligt att en av föräldrarna stannar hemma för att ta hand om barnen [...] Det ekonomiska familjestödet inom familjepolitiska ram bör ta sikte på barnens försörjning och inte på försörjningen av en hemmavarande förälder). Extrait des directives attribuées à la *familjestödsutredning*. sou 1981:25, *op. cit.*, p. 373.

⁶⁰ Condition bien représentée par l'exclusion des familles où l'un des parents restait à la maison ou travaillait à temps partiel de la possibilité d'accéder aux prestations de garderie à des conditions favorables.

⁶¹ Comme Roger Klinth le relève, ce concept devient très rapidement, entre la fin des années 60 et 1972, une référence normative partagée par l'ensemble des forces politiques. Ce n'est que vers la fin de son mandat, en effet, que la commission sur la politique familiale (*cf. supra*, note 58) définit sa position favorable à l'ouverture des bénéfices aux pères (*cf. R. Klinth, op. cit.*)

⁶² Le mandat de ce comité, constitué en concomitance avec la réforme du système d'assurance parentale (sous la direction de l'ancienne ministre Odhnoff), consistait à faire l'état du système des garderies, et d'indiquer les ajustements qualitatifs et quantitatifs qui s'imposaient dans ce secteur. L'aménagement du dispositif de garde des enfants était ainsi subordonné au financement du budget des ménages et à l'organisation sociale de la production. L'enquête conclut que l'implication des parents dans l'éducation des enfants requerrait l'octroi d'aides aussi bien sous la forme d'allocations qu'en termes d'aménagement du temps de travail.

entre 1975 et 1980 – vingt-trois rapports, comprenant nombre de recherches empiriques que j’ai prises en compte dans la section précédente⁶³. La gestation de son rapport final, publié en 1981, renvoie donc à la synthèse entre le bilan critique de la professionnalisation des soins de l’enfance et le recentrage de l’engagement de la *daghem* dans le sens d’un projet socioéducatif plus ciblé. Dans ces travaux préparatoires, l’analyse de l’articulation entre action sociale et nécessités des familles croise des domaines de réflexion tels que la psychologie de l’enfant, le partenariat *daghem*/famille, l’égalité des sexes... Cette approche intégrée des responsabilités de la société transcende la dichotomie entre l’idéalisations du foyer et le parti pris favorable à la prise en charge publique de l’enfance : désormais, la tutelle d’une relation satisfaisante entre parents et enfants compte parmi les objectifs propres des politiques publiques. Le rapport final se penche sur la *daghem* en dressant l’inventaire de ses manquements. Aux yeux des auteurs, les phénomènes de l’anomie et la solitude des enfants dans le monde contemporain justifient un changement dans la posture de l’acteur public :

...l’enfant a besoin de *relations suivies*. Le parent ou les deux parents ou la famille constituent, d’ordinaire, les relations les plus profondes et durables de la vie de l’enfant⁶⁴.

Les parents sont les personnes qui ont le plus d’importance pour l’enfant et ses chances de développement⁶⁵.

Les enfants ont besoin de leurs parents [...] Ce lien est le point de départ de toute autre relation humaine⁶⁶.

La revendication de l’importance des liens naturels, alors même que l’on préconise l’universalisation des services de prise en charge collective, a de quoi apparaître paradoxale, d’autant plus que le second objectif découle d’un parti pris favorable à l’insertion professionnelle des parents⁶⁷. Néanmoins, la contradiction n’est qu’apparente, car les deux finalités se rejoignent à un niveau de cohérence supérieur : la construction d’un nouveau plan d’évidence. Au début de leur analyse, les enquêteurs relèvent en effet que le rallongement de la

⁶³ Les études élaborées à la demande de la *familjestödsutredning* sont commentées et résumées dans l’annexe 2 au rapport de 1981 (sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 355-357).

⁶⁴ *Barn behöver varaktiga relationer. Det är i första hand förälder/föräldrarna/släkten som brukar stå för de djupaste och mest varaktiga relationerna i barnets liv. Ibid.*, p. 130.

⁶⁵ *Föräldrarna är de människor som har den största betydelsen för barnet och dess utvecklingsmöjligheter. Ibid.*, p. 97.

⁶⁶ *Barn behöver sina föräldrar [...] Dessa band måste finnas som ett utgångsläge för alla andra mänskliga kontakter. Ibid.*, p. 256.

⁶⁷ *Cf. ibid.*, pp. 51-54. « La possibilité pour les deux parents d’exercer une activité professionnelle et donc de s’insérer dans un réseau de contacts sociaux, contribue à rendre le rôle de parent plus gratifiant. La réalisation de nouvelles *daghem*, est une manière de combattre l’isolement social des familles avec des enfants [...] » (*Möjlighet för båda föräldrarna att yrkesarbeta och att ingå i ett socialt nätverk ökar möjligheten för att föräldrarollen skall bli givande [...] Att bygga ut daghemmen är ett sätt att bryta barnfamiljernas isolering i samhället. Ibid.*, p. 256).

durée d'indemnisation du congé parental décidé en 1978⁶⁸ n'aurait pas modifié l'habitude des parents d'épuiser ces droits en une seule tranche, dans les premiers mois de vie de l'enfant. Or, un tel comportement irait à l'encontre de la philosophie du système public d'accueil, lequel suppose une intégration entre éducation en milieu familial et éducation collective, dès les premières années de vie de l'enfant. D'où la revendication, par les auteurs, d'un modèle alternatif, reposant sur deux volets : d'une part, un aménagement *ad hoc* du temps de travail, permettant au parent de suivre la rencontre de ses enfants avec l'environnement préscolaire et, d'autre part, le développement de structures adaptées à l'accueil des plus petits⁶⁹. Dans une longue digression consacrée à la condition des nouveau-nés dans la société et aux nouvelles missions de l'État-providence, le rapport de la *familjestödsutredning* se livre à la réhabilitation des éléments *affectifs* de la socialisation de la petite enfance. Aucun élément du bilan critique dressé par la sociologie de la famille n'est négligé, dans la mesure où les ambitions de la prise en charge institutionnelle peuvent en tirer une nouvelle légitimité. Le raisonnement s'inscrit donc dans le cadre de l'idéologie déterministe propre à la *förskola* : un échange plus suivi avec ses proches est identifié comme un « besoin » de l'enfant, une condition de son développement équilibré – que les experts abordent avec le langage qui leur est propre⁷⁰. Le détour par une caution scientifique tend en somme à invalider le caractère autosuffisant de cette relation : la mesure et la qualité optimales de ce contact sont ancrées à des exigences abstraites, dont la collectivité va assurer la satisfaction par son engagement⁷¹. La critique de l'autonomie du groupe familial n'est pas moins sévère qu'elle est devenue implicite. La caution du droit des parents de participer à l'éducation de leurs enfants apparaît en effet comme un corollaire du devoir social *des deux parents* d'accéder à l'autonomie par le travail, que des mesures plus prégnantes ont contribué à affirmer⁷² ; ce droit est donc corrigé par l'affirmation d'un partage

⁶⁸ Décision qui relevait à neuf mois la période indemnisable, dont deux – ramenés à 5 en 1980 – susceptibles de s'échelonner dans le temps. Dans un rapport publié en 1978 (*Föräldraförsäkring*, sou 1978:39), la *familjestödsutredning* prenait parti en faveur d'un modèle d'indemnisation qui entraînerait les parents à partager le congé parental, sans épuiser leurs droits dans la première année de vie de l'enfant.

⁶⁹ sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 41-45.

⁷⁰ « L'enfant est activement à la recherche d'une personne avec laquelle pouvoir interagir [...] Les sentiments de l'adulte vis-à-vis de l'enfant et de sa situation concourent à déterminer le climat affectif autour de l'enfant » (*Det finns hos barnet en aktiv strävan efter att få någon att samspela med [...] Den vuxnes känslor för barnet och inför sin livssituation formar den känslomässiga klimatet runt barnet. Ibid.*, pp. 92-93).

⁷¹ L'accès d'un parent à un meilleur contact avec ses enfants est déterminé par la scansion des périodes couvertes par le droit aux allocations. Cette condition est donc l'exception temporaire par rapport à la norme, qui régit sa participation au cycle productif. On assiste, en d'autres termes, à un basculement du plan de l'évidence, d'une situation où la crèche était obligée de défendre son statut complémentaire par rapport à l'éducation familiale vers un scénario où elle enjoint aux familles de prendre en compte l'« intérêt de l'enfant »...

⁷² La plus importante de ces formes de pression indirecte exercées sur les ménages a été la suppression de l'imposition par foyer fiscal suivie par la transformation du congé de maternité en congé « parental ». Notons

de rôles éducatifs dans la famille, où l'on demande aux parents de s'investir au service de leurs enfants, selon des formes qui seront dictées à l'intérieur des frontières de la crèche.

La *familjestödsutredning* considère nécessaire que les parents aient à disposition plus de temps pour leurs enfants, et que les hommes s'impliquent davantage dans la relation et les activités qui ont trait à l'enfance. Notre présupposé est que la *daghem* représente un moyen d'atténuer les clivages entre les milieux éducatifs des enfants⁷³.

Dans les termes ainsi posés, la relation privilégiée entre parents et enfants ne figure plus comme une condition naturelle, relevant de l'« ordre des choses », mais s'inscrit dans une stratégie pédagogique. Si la famille est indispensable à l'enfant, elle l'est à certaines conditions ; les bienfaits qu'elle peut dégager dépendent de la synergie qu'elle parvient à établir avec les institutions d'assistance⁷⁴. En conclusion, non seulement l'exigence d'intimité est présentée de façon telle à la réconcilier avec l'aspiration au travail des parents d'enfants en bas âge, mais cette dernière se transforme d'une instance purement individuelle en une priorité sociale. Deux des objectifs assignés à la *förskola* – créer les conditions de l'égalité entre les enfants et rendre leur cadre de vie plus « cohérent » – requièrent une synthèse symbolique avec les fonctions de la famille. Symétriquement, on ne peut pas être un bon parent tant que l'on se sent stressé et abandonné à soi-même : la bonne « parentalité » requiert donc la présence de la *daghem*⁷⁵. Un révélateur intéressant du caractère structurant de cette synthèse imaginaire est le

aussi que l'entrée massive des jeunes des deux sexes sur le marché du travail, présentée comme une mesure imposée par le principe de l'égalité homme-femme, avait été proposée au nom des avantages qu'elle était censée garantir en termes de rentabilité de la main d'œuvre nationale. À ce titre, elle avait fait l'objet de résistances tenaces de la part des syndicats, craignant l'effet de compression sur les salaires que le recours massif à une main d'œuvre non qualifiée aurait engendré. Une inversion de tendances sur ce point fut finalement provoquée par la décision de fermer simultanément les frontières à toute forme d'immigration économique (cf. Y. Hirdman, *Med kluven tunga. LO och genusordningen*, Stockholm, Atlas, 1998). L'argument du lien entre taux d'occupation féminine et productivité du système économique national ressort constamment dans l'effort engagé par les pouvoirs publics pour populariser les effets vertueux de la prise en charge collective des enfants pour le bien-être de la société (cf. *Förskole- och fritidshemsverksamhet, op. cit.*, pp. 26-29). La prégnance de cet ordre de considérations aide à expliquer l'abandon par le versant politique conservateur de sa ligne traditionnellement hostile au modèle de prise en charge collective des enfants, et qui, encore au milieu des années 1960, trouvait des avocats au sein même des organisations féminines de la social-démocratie.

⁷³ *Familjestödsutredningen anser att alla föräldrar skall få mer tid för sina barn och att män skall ta större del i kontakten och arbetet med barnen. Vi har utgått från att daghemmen innebär en möjlighet att arbeta för minskade klyftor mellan barns olika uppväxtmiljöer.* sou 1981:25, *op. cit.*, p. 256.

⁷⁴ D'autant plus que les jeunes enfants ont certes besoin de leurs parents, mais aussi « d'autres personnes » ; ils ont notamment besoin « de les voir interagir entre elles » (*Barn behöver föräldrar och andra människor och de behöver uppleva dem i samspel med varandra. Ibid.*, p. 96).

⁷⁵ « Pour être un bon parent, il est nécessaire de pouvoir vivre son rôle avec plaisir. Or, ce plaisir [...] peut difficilement s'épanouir si l'on manque de temps, si l'on se sent sous pression [...] On a besoin d'autres personnes, avec qui partager ses expériences » (*För att kunna fungera som en god förälder är det viktigt att man får ut glädje i föräldrarollen. Denna glädje och tillfredsställelse får svårt att utvecklas om man har ont om tid, känner sig pressad [...] Man behöver människor att dela upplevelser med. Ibid.*, p. 96. Section intitulée « La *daghem* en tant que complément du foyer. Sur la responsabilité partagée des parents et du personnel vis-à-vis de l'enfant » (*Daghemmet som ett komplement till hemmet. Om föräldrars och personals delade ansvar för barnet*).

fait que, dans le raisonnement de la *familjestödsutredning*, les forces qui pèsent sur le développement de l'enfant ne sont pas identifiées par leur qualité d'acteurs sociaux – les éducateurs professionnels et les parents – mais comme deux « environnements »⁷⁶ : à savoir, le foyer et la *daghem*. Le rôle que cette nouvelle division du travail assigne aux parents consiste non pas à exprimer les instances particulières de la famille, mais à servir de « relais » (*länken*) entre les deux environnements, ce qui dissocie leur identité de la référence à un intérêt légitime, la rendant symboliquement floue⁷⁷. Au contraire du rôle, reconnu mais abstrait, du groupe primaire, la *daghem* se voit confier une fonction indispensable dans cette division du travail : c'est son existence qui permet aux enfants, dans l'anonymat de la société moderne, de dépasser les différences économiques et culturelles qui les séparent et de trouver un palliatif de leur solitude. Finalement, la solution à la rupture de la solidarité du foyer consiste à présenter le réseau professionnel comme un élément stabilisateur, une source alternative de liens affectifs. Dans le rapport de 1981, cette fonction est rappelée avec enthousiasme :

Dès l'âge de quatre mois, on voit se développer un intérêt envers d'autres enfants [...] Déjà à un an et demi, les enfants cherchent à se consoler les uns les autres [...] Dans les crèches, on peut observer que des véritables relations d'amitié se nouent avant l'âge d'un an⁷⁸.

Présentées comme des résultats d'observations, ces considérations permettent aux auteurs de corriger la représentation des limites intrinsèques de l'institution en une vision qui élève le séjour en crèche en une étape indispensable de la formation morale de l'enfant :

La *daghem* donne aux enfants la possibilité de se familiariser avec d'autres êtres humains et de les aimer⁷⁹.

Dans cette rhétorique du lien entre encadrement collectif et développement de sentiments vertueux⁸⁰, la *förskola* se caractérise, encore une fois, comme le dépositaire de ressources d'autant plus précieuses qu'elles figurent comme un remède aux défaillances du groupe familial⁸¹. Le sens stratégique de la poétique du malaise affectif apparaît au grand jour

⁷⁶ *Miljöer*, un mot particulièrement populaire dans la réflexion sur la socialisation de la mission éducative. Cf. les mots contractés déjà rencontrés dans ce texte (*barnmiljö*, *uppväxtmiljö*, *livsmiljö*) ainsi que les autres néologismes forgés sur le même calque entre 1960 et 1975, *Nyord*, *op. cit.*, p. 153.

⁷⁷ « L'enfant évolue à l'intérieur de deux environnements – la famille et la *daghem*. Les parents sont le point de contact entre ces deux environnements » (*Barnet växer upp i två miljöer – familjen och daghemmet. Föräldrarna är länken mellan de två miljöer*). sou 1981:25, *op. cit.*, p. 255.

⁷⁸ *Intresse för andra barn kan man se redan hos fyra månader gamla barn [...] Redan 1 ½ åriga barn försöker trösta varandra [...] I daghemmen kan man se riktiga vänskapsband, som utvecklas redan innan barnen fyllt 1 år. Ibid.*, p. 94

⁷⁹ *Daghemmet ger barnen möjlighet att lära känna och tycka om andra människor. Ibid.*, p. 96.

⁸⁰ Thème souligné par des illustrations qui présentent des élèves en train de se tenir la main, de s'entraider, sans présence d'adultes, au-delà des différences d'âge... (cf. *supra*, **illustrations n° 21 et 22**, pp. 634-635).

⁸¹ « Pour les parents, il est difficile d'assurer à l'enfant, à eux seuls, un environnement social suffisamment riche en contenu [...] Les crèches ont de meilleures possibilités que les familles d'assurer aux enfants des

lorsqu'on se penche sur les changements concrets préconisés dans l'enquête. Ayant prouvé – expertises à l'appui – que les vertus socialisatrices de la crèche se révèlent dès le plus jeune âge (à condition de garantir à l'enfant un accueil permanent) – elle invite à faire de la préscolarisation des enfants entre zéro et trois ans une priorité stratégique⁸². Le supplément de l'*arbetsplan* publié en 1978 et consacré précisément à l'accueil des enfants de zéro à trois ans, est révélateur de la caution donnée à cette révision des priorités et de la base de légitimité de la politique familiale⁸³.

D'une manière plus diffuse, la reconnaissance du droit d'« autres » adultes de participer à l'éducation des enfants annonce, tout en la légitimant, l'entrée sur scène d'un sujet collectif, porteur de conseil, dans le territoire exclusif de la relation parentale. Un sujet normatif. La thèse selon laquelle l'amélioration des services à l'enfance ne doit plus faire l'économie des *contenus* éducatifs, dans le sens d'une influence consciente sur l'identité des individus, est articulée de manière incessante, dans cette phase de la réforme⁸⁴. Réhabilitée dans le cas de l'éducation des enfants, l'intention normative se diffuse rapidement à son entourage. Cette exigence se matérialise en premier lieu à travers l'institutionnalisation de l'information des parents au sein de la crèche⁸⁵ – nécessité que la *familjestödsutredning* inscrit en haut de la révision de ses méthodes de travail – mais peut également être associée à la multiplication, à la même époque, de démarches de conditionnement de plus grande envergure. Alors qu'elle sollicite les deux parents à s'investir dans un modèle responsable de parentalité, l'enquête intercepte la transformation de l'égalité des sexes – et en premier lieu du dépassement de la perception culturelle d'une sphère de compétence féminine – en une politique d'État⁸⁶.

expériences variées » (*Det är svårt för föräldrarna att ensamma ge barnet en tillräckligt innehållsrik social miljö ...I daghemmen finns större möjlighet att barn skall få mer varierande erfarenheter än i enskilda hem.* SOU 1981:25, *op. cit.*, pp. 97 et 99).

⁸² *Ibid.*, pp. 63-78 et 328. À la fin des années 70, le pourcentage des enfants de zéro à deux ans accueillis en crèche était limité à 11 %, auxquels s'ajoutent 12 % pris en charge par les crèches parentales (*ibid.*, pp. 58-59).

⁸³ *Små barn i daghem, op. cit.*

⁸⁴ Œuvre de quelques protagonistes du débat de la décennie précédente, l'anthologie *Barnuppfostran och politik* (*op. cit.*), atteste de l'importance qu'occupe, dans le débat sur les priorités en matière de politiques éducatives, la réhabilitation du contrôle *idéologique* sur les contenus. Rédigée avec la contribution de Camilla Odhnoff – ministre responsable du lancement de la *barnstugeutredning*, ensuite secrétaire de la *familjestödsutredning* – la préface de l'ouvrage pivote autour du regret que le système d'enseignement suédois ait renoncé à toute ambition d'« influencer » les enfants (*hålla tillbaka sin påverkan av barnen. Ibid.*, p. 15).

⁸⁵ Cf. la section ci-après.

⁸⁶ L'évolution du domaine de la réforme de l'offre de services à la critique active des représentations liées au sexe est sanctionné par le congrès du SAP de 1972 et par la constitution immédiate d'un conseil consultatif chargé de la parité (*Delegationen för jämställdhet mellan män och kvinnor*) auprès du cabinet du Premier ministre Palme. Le lien entre débat sur les rôles sexuels et réforme des normes relatives à la fiscalité des ménages et au congé parental est souligné par C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*, et R. Klinth, *op. cit.*

L'étendue et l'efficacité de ces campagnes ressortent de toutes les recherches réalisées dans ce domaine. La *daghem* y figure dans le double rôle d'instrument et d'objet de propagande : le contact avec ses services est censé acheminer les familles vers l'idéal souhaité de partage des tâches et des fonctions. La thèse de l'utilité *psychologique* de la *förskola* se pose clairement au service d'une synthèse idéologique plus vaste.

Les campagnes publiques lancées à l'initiative des administrations du Marché du travail et des Affaires sociales pour remettre en cause des éléments conventionnels de l'identité sociale des individus ou du comportement des foyers, jugés en contradiction avec les valeurs de la politique familiale, avaient préparé le terrain à cette nouvelle forme de communication entre État et individu⁸⁷. L'initiative gouvernementale de 1979 sur la « formation des parents »⁸⁸, qui coïncide avec l'interdiction légale de tout châtiment corporel ou moral, marque un autre passage dans ce sens. Un projet de transformation des mœurs se coule ainsi dans le langage factuel de la tutelle de l'harmonie entre les membres de la famille, de l'intérêt de l'enfant, ou de la réponse au besoin d'orientation de l'individu moderne. Les sections ci-dessous nous permettent de vérifier par quels arrangements – et à quelles conditions – cet idéal d'ouverture sur le monde extérieur s'inscrit dans le fonctionnement de l'institution comme un problème d'ordre technique, dont la modernisation de l'organisation interne va fournir la clé.

1.2.1 *Le parent, un « camarade de travail » : la participation au service de l'intégration*

La dimension expérimentale de la *familjestödsutredning* l'amène à prendre en compte toutes les sphères problématiques relevées par l'expertise pédagogique : déficit affectif de l'enfant, rupture des solidarités au sein de la famille, défaut de communication entre *daghem* et foyers, timidité de l'action éducative des institutions... Les innovations proposées touchent aussi bien aux méthodes qu'à l'organisation interne des établissements. Le dénominateur commun est l'amélioration de l'intégration de la crèche avec l'espace social environnant, un aspect dont les premières évaluations avaient pointé les insuffisances. En se référant à de bonnes pratiques initiées au niveau local, l'enquête propose notamment de structurer l'accueil initial, en généralisant à tous les établissements un parcours d'« intégration »⁸⁹. Repris des théories du

⁸⁷ À partir de la fin des années 60, la radio et les réseaux des cercles d'études furent engagés dans des campagnes de sensibilisation dirigées contre le style de vie des femmes au foyer et contre le partage traditionnel des rôles au sein du ménage (C. Florin et B. Nilsson, *Något som liknar...*, *op. cit.*, pp. 65-74). Aussitôt relayés dans l'information dirigée vers les populations immigrées, ces messages rentrent également dans le corpus des valeurs « suédoises », popularisées dans les disciplines « pratiques » d'enseignement (*cf. supra*, p. 229 sqq.)

⁸⁸ *Cf. infra*, section v.2.

⁸⁹ En suédois et ci-après : *introduktion*. *Cf.* chapitre 8, « Première rencontre avec la *förskola* ou la *daghem* familiale » (*Att börja i förskola eller familjedaghem. Ibid.*, pp. 211-231).

rational management américain, les concepts d'*introduktion* ou *invänjningen* (« acclimatation »), avaient été introduits en Suède au début des années 70 pour désigner la formation *in-house* du personnel des administrations publiques. Dans le lexique préscolaire, ils désignent un exercice de socialisation accompagnée, qui intéresse l'ensemble des acteurs de la *daghem*.

L'aménagement d'une *introduktion* avait été préconisé pour la première fois dans le rapport de la *barnstugeutredning*, dans le but d'atténuer l'impact sur l'enfant du passage du cadre familial au monde de la crèche⁹⁰. Réserver à chaque nouveau venu un accueil « en douceur » (*mjuk*) représente un impératif primordial dans la hiérarchie des valeurs de la *förskola*. Après la moitié des années 70, la polémique autour de sa capacité à satisfaire aux exigences affectives profondes de l'enfant et du groupe familial confère à ce type de démarches une mission plus caractérisée sur le plan idéologique : celle de refléter l'accueil engagé que l'institution souhaite offrir. Les objectifs concrets de l'*introduktion* se précisent au fil du travail d'expertise qui, entre 1975 et 1980, prépare la révision de l'*arbetsplan*. Elle y figure comme une réponse à deux sujets de préoccupation majeurs dégagés par l'interrogation des acteurs, à savoir la prétendue condition d'« isolement »⁹¹ qui frapperait les jeunes ménages et le caractère fragmentaire de l'accueil offert par le système des garderies, par rapport à l'exigence de stabilité affective de l'enfant. Il s'agit d'aller au-devant du malaise du groupe familial, en s'attaquant de front à ses représentations et à ses craintes. La neutralisation du déficit de confiance entre les acteurs du processus éducatif est un *leitmotiv* de la réflexion sur la qualité des institutions préscolaires, que la *familjestödsutredning* contribue à promouvoir. Dans ce contexte, les auteurs attirent l'attention sur les effets que la qualité de l'accueil *initial* entraînerait sous l'angle de la perception de la crèche par les parents. La notion s'impose alors qu'un parcours accompagné devrait concerner autant les enfants que leurs familles, afin de les amener à élaborer et à surmonter leurs réticences. L'adhésion à un vocabulaire commun – à travers la divulgation des codes et de la doctrine préscolaire – apparaît encore une fois comme la clé du rapprochement entre ces deux univers. Ces pistes de réforme, comme on peut le noter, rencontrent les recommandations de l'expertise pédagogique en ce qui concerne le partenariat avec les parents : l'apathie de ces derniers est imputée à un problème de mauvaise gestion par l'institution de son image, alors que la solution semble remise à une formulation

⁹⁰ Cf. sou 1972:26, notamment les sections *Introduktion av barnet i förskolan* (« L'introduction de l'enfant dans la *förskola* »), pp. 140-141 et *Invänjningen i den nya miljö* (« L'acclimatation au nouvel environnement [il faut noter qu'en suédois ce substantif peut renvoyer à une action subie, être acclimaté par qn., N.d.A.], pp. 160-162).

⁹¹ Cf. *supra*, note 67.

plus didactique de sa mission. Mission dont les textes directeurs nous montrent en effet le glissement.

Les conclusions préliminaires de l'enquête amènent à la rédaction du supplément à l'*arbetsplan* de 1978. Dans ce texte, les conclusions des analyses savantes sur les insuffisances de l'ancrage social de la *förskola* réapparaissent sous la forme de recommandations adressées au personnel. La rencontre avec la structure professionnelle devient un objet de préoccupation en soi, justifiant la création de nouveaux circuits de familiarisation. Face à l'échec apparent du modèle spontanéiste de la pédagogie du dialogue, il faut veiller à ce qu'aucun parent ne soit laissé seul lors du premier contact avec l'institution. Assimilées à un facteur de risque, les craintes du public doivent être appréhendées et maîtrisées : pour bien marquer la volonté de transparence de l'établissement, une « personne de contact » (*kontaktperson*) devra être désignée pour chaque nouvel arrivant⁹². Ces aménagements vont de pair avec le souhait de donner à l'échange avec les parents un caractère plus finalisé⁹³. Cette programmation est apparemment au service de l'autonomie des usagers. Le contact anonyme avec l'institution professionnelle s'oppose au principe d'une utilisation informée : la possibilité de « dominer sa situation »⁹⁴. Cependant, les mesures proposées pivotent autour d'une oeuvre d'ingénierie imaginaire, qui vise à domestiquer la *frontière* entre la *daghem* et le monde extérieur, en atténuant par une prise en charge individualisée tout antagonisme entre les deux univers. Cette problématisation ne s'arrête pas au tout premier contact, mais embrasse toute la dimension symbolique et psychologique de la tension entre deux « environnements » : l'*arbetsplan* consacre un exposé approfondi à l'accompagnement du passage de l'enfant d'une section à l'autre, ainsi qu'à l'organisation quotidienne de son « dépôt » et « retrait » par ses proches⁹⁵. Le bénéficiaire désigné de cette sollicitude est bien entendu l'enfant lui-même : les recommandations qui appellent parents et personnel à « planifier » (*planera*) ensemble ces instants sensibles⁹⁶ visent à le rassurer, en lui communiquant le sentiment de la continuité entre

⁹² *Små barn i daghem, op. cit.*

⁹³ Dans le questionnaire-type annexé au document, l'*introduktion* figure comme un indicateur de la capacité des acteurs à orienter la disposition psychologique du public : « Quels arrangements ont été pris, dans ta *daghem*, pour que la période d'*introduktion* profite aux enfants et aux parents ? [...] De quoi les parents et le personnel doivent-ils discuter, lorsqu'un enfant est admis en crèche ? » (*Hur gör ni på er avdelning för att introduktionsperioden ska bli en givande tid för barn och föräldrar? [...] Vad behöver föräldrar och personal diskutera vid daghemsstarten? Ibid., p. 109*).

⁹⁴ *Överblicka sin nya situation. Ibid., p. 213.*

⁹⁵ *Den dagliga omställningen. Ibid., pp. 139-149.*

⁹⁶ *Känsliga stunder. Ibid., p. 143.*

la sphère privée et l'institution⁹⁷. En même temps, la dédramatisation de la rencontre entre les deux univers impose le balisage des situations dans lesquelles ils rentrent en contact. L'atténuation des connotations spécialisées de la *daghem* implique, par exemple, une généralisation de son organisation du *temps*. Le document invoque ainsi une scansion plus ordonnée des plages de sommeil, de jeu et des repas pour l'enfant, afin de permettre à son psychisme de mieux tolérer le va-et-vient avec l'espace domestique. C'est la prémisse de l'intégration du principe d'une collaboration loyale entre les adultes aux modèles de conduite proposés.

Si avant c'était papa qui tenait Johan (un enfant de dix mois, *N.d.A.*) dans ses bras, c'est désormais à Lisa, *la puéricultrice*, de le prendre sur ses genoux [...] Le papa reste à côté et s'entretient familièrement avec Lisa. Johan comprend ainsi que les adultes qui s'occupent de lui s'entendent bien⁹⁸...

Cette scène instructive a l'avantage de placer l'ancien dilemme de la « concurrence » opposant les éducateurs professionnels à l'amateurisme des parents dans un contexte tourné vers une solution univoque, dictée par le bon sens. Adapter les routines de la vie familiale aux contraintes de l'institution apparaît comme un défi pédagogique par rapport auquel le parent doit être responsabilisé en le prenant par la main. Si l'enjeu immédiat de ces recommandations consiste à rassurer l'enfant, la flexibilité de l'attitude du parent et sa disponibilité à partager son statut avec le personnel, en représente de toute évidence l'enjeu crucial. Une bonne disposition vers l'environnement préscolaire – telle est la thèse en filigrane – est la condition du succès de l'intégration de son enfant et de son bien-être pendant l'absence du parent. Pour atteindre cet objectif, le parent doit apprendre à dominer, par le biais de l'information, le malaise qu'il ressent au moment de la séparation, en relativisant le caractère primordial de sa relation à l'enfant. La compréhension des besoins « objectifs » (c'est-à-dire, conformes au récit de l'institution) de ce dernier lui livre, à son tour, un formidable outil de déculpabilisation :

Si l'enfant se met à pleurer, cela ne signifie pas forcément qu'il ne se plaît pas à la crèche⁹⁹.

Un partage responsable des tâches entre parents et éducateurs sera immédiatement récompensé par le bien-être de l'enfant. À l'opposé, une attitude réservée ou méfiante envers la *daghem* ou ses agents apparaît comme une faute pédagogique majeure :

⁹⁷ Le souci de tutelle du sentiment individuel de sécurité s'étend également à l'accompagnement du *départ* du groupe des enfants. La problématique de la « transition en douceur » (*mjuk övergång*) occupe une section du rapport final, intitulée « Lorsque l'enfant change de section ou quitte la *daghem* » (*När barnet byter avdelning och slutar på daghem*, sou 1981:25, *op. cit.*, p. 227).

⁹⁸ *Nyss var det pappa som höll Johan i famnen, nu är det Lisa på "dagis" som tar upp honom i sitt knä [...] Pappa finns här fortfarande och han och Lisa talar med varandra på ett välbekänt sätt. Johan upplever att de vuxna, som har hand om honom, har goda relationer till varandra. Små barn i daghem, op. cit., p. 141.*

⁹⁹ *Att barnet gråter behöver inte tas som ett tecken på att barnet inte trivs. Ibid., p. 142.*

*C'est lorsque papa se montre hésitant que c'est le plus difficile pour Johan*¹⁰⁰ (souligné dans l'original, N.d.A.)

Alors qu'elles transcendent le problème pragmatique de l'articulation entre éducation familiale et collective, les recommandations ci-dessus résonnent avec le parti pris idéologique de l'enquête : affirmer l'interchangeabilité des rôles serait la seule manière de surmonter l'incertitude que parents et personnels continuent d'éprouver par rapport à l'étendue de leurs responsabilités envers l'enfant. Le vocabulaire lui-même évolue en conformité de ce message : l'opposition parents/personnel se mute, dans la restitution de l'expérience des enfants, en une transition entre différents « contacts adultes » (*vuxenkontakter*). Les précautions qui entourent le passage d'un environnement à l'autre – le conseil, par exemple, d'éviter que l'enfant interrompe brusquement son jeu, à la fin de la journée de crèche – désignent comme abusive la conviction des parents d'incarner une référence affective primordiale¹⁰¹. En exhortant les adultes à vaincre leur frustration lorsque leurs enfants ne leur réservent pas un accueil enthousiaste lorsqu'ils s'apprêtent à les raccompagner à la maison, l'*arbetsplan* relance la représentation controversée selon laquelle la *daghem* serait spécialement en phase avec les exigences et les attentes de l'enfant. De manière plus générale, en réduisant à sa dimension psychologique la difficulté pour le parent d'adhérer aux solutions éducatives de la *daghem*, l'*arbetsplan* la connote comme une entrave au bon fonctionnement du travail d'équipe, que la structure professionnelle doit garantir¹⁰². Le défi de la démocratisation de la prise de décision trouve alors une réponse qui en retraduit l'enjeu en termes de gestion des relations humaines. Au bout du raisonnement, la participation démocratique apparaît non comme la prémisse, mais comme une *conséquence* de l'instauration d'un climat de convivialité :

Une bonne coopération ne peut s'instaurer que si les personnes ont appris à se connaître [...] Lorsque l'on a confiance les uns dans les autres, et que l'on a une mission commune à accomplir, on peut oser faire preuve d'esprit critique dans son activité¹⁰³.

Le perfectionnement des procédures destinées à faciliter la communication avec les familles nous confirme que la qualité de ces relations n'est plus regardée comme un *test* de la

¹⁰⁰ *Det är när pappa visar sig tveksam som Johan får det svårast. Ibid.*, p. 143.

¹⁰¹ Cf. *ibid.*, section intitulée « Rentrer à la maison peut signifier interrompre un jeu » (*Att gå hem kan betyda avbrott i leken. Ibid.*, pp. 144-147).

¹⁰² Plusieurs passages de l'*arbetsplan* suggèrent que la bonne disposition des acteurs est l'élément décisif pour rendre son organisation acceptable aux enfants. Si la préorganisation des activités représente pour la *daghem* une marque de bonne gestion, la source de la destabilisation se situe du côté des foyers : « pour certaines familles, il est plus difficile que pour d'autres de respecter les routines matinales »... (*Somliga familjer har svårare än andra att hålla morgonrutiner. Ibid.*, p. 142)

¹⁰³ *Ett gott samarbete bygger på att människor under relativt lång tid lär känna varandra. Känner man tillit för varandra och har något gemensamt att arbeta för, kan man våga vara kritisk i sitt arbete. Ibid.*, p. 125.

pertinence de l'action de la *förskola*, mais comme un objectif à part entière. Dans l'*arbetsplan* de 1978, l'organisation du partenariat fait l'objet d'un exposé de 25 pages¹⁰⁴, qui insistent sur la préparation de l'éducateur à la gestion de différentes difficultés d'ordre relationnel ou culturel. Si l'ampleur de cet exposé est en soi un aveu des résistances auxquelles l'action de l'institution s'est heurtée, l'analyse tend à amplifier les contradictions qu'elle prétend maîtriser. Pour différentes raisons, le parent n'apparaît pas apte à intervenir de manière pertinente dans le processus décisionnel de la crèche¹⁰⁵. La difficulté à rendre sa parole audible nous semble tenir autant à l'absence de dispositifs de concertation qu'au caractère pathologique assigné à son comportement.

Le bien-fondé des sentiments des parents est rarement analysé, le diagnostic de l'*arbetsplan* se limitant à l'inventaire des obstacles matériels qui empêchent leur présence *physique* dans la crèche. L'objectivation de ces difficultés alimente l'ambivalence de la position de l'institution vis-à-vis de la « coopération » avec la famille : si elle est jugée nécessaire, elle est aussi un enjeu auquel le parent, pour des raisons structurelles, oppose une résistance¹⁰⁶. La réticence face à l'ethos préscolaire peut être ainsi évacuée comme un problème passager, destiné à être dépassé dès lors que le projet de politique familiale dont l'institution est partie prenante aura atteint ses objectifs. En insistant sur le besoin de soutien du « parent dubitatif »¹⁰⁷ au sujet de la *daghem*, l'institution confirme sa propension à transformer en *symptôme* toute expression d'indifférence ou de résistance idéologique. Dans le même registre, en s'installant dans la posture de défenseur de l'enfant, l'institution parvient à se profiler non comme un partenaire de l'éducateur privé, mais comme son allié : un vecteur de solidarité entre l'adulte et son enfant. Une information objective sur le programme préscolaire cesse alors d'apparaître comme un

¹⁰⁴ Le titre même de cette section est formulé comme une exhortation : « La coopération exige des connaissances et de la confiance » (*Samarbete kräver kunskap och tillit. Ibid.*, pp. 111-136).

¹⁰⁵ « Les routines de la *daghem* [...] ne peuvent pas coïncider avec celles de la maison [...] on ne peut pas imaginer que chaque parent puisse les influencer, avec des conséquences pour tout le groupe, à partir de sa vision personnelle des nécessités de son enfant » (*Daghemmets vanor [...] kan inte helt överensstämja med hemmets [...] Det är omöjligt att tänka sig att varje förälder ska påverka daghemsrutinerna för gruppen utifrån sin egen personliga syn på hur det egna barnet ska ha det. Ibid.*, p. 124).

¹⁰⁶ L'extrait suivant, par exemple, montre que l'indifférence que la majorité des parents ressent vis-à-vis du programme de l'institution ne tient pas à leur intime conviction, mais à des difficultés matérielles que la nouvelle politique familiale promet de pallier : le partage des tâches ménagères, l'aménagement du temps de travail etc. « Dans son for intérieur, l'adulte peut bien croire en le but de faire de l'enfant un être autonome, capable d'indiquer ce qu'il considère juste et injuste, et de s'exprimer et d'agir en conséquence. Mais beaucoup d'adultes, dès lors qu'ils sont confrontés au stress dans la vie professionnelle et à la crainte de perdre leur travail, finissent par douter de ces objectifs [...] » (*Innerst inne kan de vuxna ha tron på målet att fostra barnet till ett självständig människa som vågar visa, tala om och handla utifrån van man anser är rätt och orätt. Men när stressen i arbetslivet och rädslan att förlora arbete är verkliga tvivlar många [...] » Ibid.*, p. 128).

¹⁰⁷ *Den tveksamme föräldern. sou 1981:25, op. cit.*, p. 212.

droit des familles, pour se caractériser comme la condition pour les amener à reconnaître le véritable intérêt de l'enfant¹⁰⁸.

Le statut stratégique des nouvelles procédures d'information explique également la place que devra y tenir une description pointilleuse des méthodes de travail de la *daghem*. Dans la perspective d'un meilleur confort du public, une importance particulière est attachée à sa familiarisation avec des routines explicites et prévisibles. Cette connaissance devrait permettre au parent de transmettre à son tour à ses enfants un message rassurant :

Si les parents sont au courant des chansons, des jeux et des activités auxquels les enfants se consacrent et savent si quelque chose de particulièrement excitant s'y est produit, ils pourront offrir à leurs enfants une écoute et une parole plus actives¹⁰⁹.

Comme on le note, l'harmonie entre les éducateurs a été reconnue, avec un glissement progressif, comme une valeur en soi, qui transcende la nécessité d'interroger la pertinence du programme pédagogique. Encadrés en tant que groupe, les parents seront incités à la discussion dans un contexte clairement finalisé, ce qui les attire dans le champ symbolique du personnel. Une fois exposée au jugement collectif, la cohérence de leurs valeurs éducatives, voire de leurs sentiments, est destinée à vaciller :

Ce sur quoi les parents ne sont pas d'accord entre eux ne se révèle souvent pas avant qu'une nouvelle situation n'apparaisse, et qu'ils doivent, ensemble, prendre une position. « Laisse pleurer Pelle – dit la maman. « Non – rétorque le papa – prends-le dans tes bras! »¹¹⁰

Le message essentiel est que tout choix éducatif est désormais remis à la logique démocratique du contrat, de la nécessité d'une synthèse :

Dans l'intérêt des enfants et de la *daghem*, il serait utile que les parents ressentent une plus grande solidarité entre eux¹¹¹.

L'aménagement structuré d'une *introduktion* sera finalement la meilleure occasion pour conjuguer la familiarisation des adultes et des enfants avec la crèche, en leur appliquant le principe de construction de la solidarité à travers le dialogue normatif, déjà utilisé dans le cas

¹⁰⁸ « Les parents connaissent bien leurs enfants [...] Mais cette image n'est pas suffisante. Les parents doivent pouvoir discuter avec le personnel de la *daghem*, qui est le plus en contact avec leurs enfants, afin que cette connaissance commune bénéficie à l'enfant (*barnets bästa*) ». (*Föräldrar känner sina barn väl [...] Men den bilden är inte tillräcklig. Föräldrar behöver tala med den personal på daghemmet som känner barnet bäst för att deras gemensamma kunskap ska bli till barnet bästa. Ibid.*, p. 124).

¹⁰⁹ *Har föräldrarna fått veta vilka sånger, lekar och aktiviteter som är aktuella och om något särskilt spännande har hänt, kan de på ett mer aktivt sätt lyssna och prata med sitt barn. Ibid.*, p. 124. Cette approche systématique rencontre la tendance à atténuer la dimension *négociable* des pratiques pédagogiques, préconisée jadis par la *barnstugeutredning*.

¹¹⁰ *Vad föräldrar tycker olika om uppdragas ofta inte förrän i varje ny situation som dyker upp och där föräldrarna har att gemensamt ta ställning. « Låt Pelle skrika » säger mamma. « Nej, ta upp honom » säger pappa. Ibid.*, p. 128.

¹¹¹ *För barnens och daghemmet skull vore det värdefullt om föräldrarna hade en större sammanhållning inbördes. Ibid.*, p. 126.

de la formation du personnel¹¹². En systématisant cette activité, l'institution parvient à anticiper la qualité de la relation qu'elle cherche à instaurer avec l'ensemble de ses partenaires : transparence au regard social, effacement des positions d'autorité, mise en suspens des attaches identitaires des acteurs au profit d'un mode de collaboration « horizontal »¹¹³.

Des « programmes d'intégration » élaborés au sein des administrations communales et étalés sur trois ou quatre semaines sont proposés en tant qu'exemples positifs de listes de sujets pertinents. Cette demande d'exhaustivité prélude à une présence directive plus accentuée des autorités de tutelle de la crèche dans la programmation des activités. Après avoir identifié les groupes qui nécessitaient un plus grand effort d'adaptation à l'environnement de la crèche (immigrés, enfants en très bas âge...), la *familjestödsutredning* met en garde les autorités locales contre le risque que les professionnels chargés de la gestion de l'*introduktion* ne soient « laissés à eux-mêmes »¹¹⁴. Au nom du principe selon lequel un acteur « neutre » serait mieux placé pour asseoir une relation constructive entre le personnel et les familles, l'enquête invite les responsables d'établissement à profiter de l'intervention d'animateurs (*ledare*) externes, alliant une maîtrise correcte des objectifs de la politique d'assistance à l'enfance à un savoir-faire dans la dynamique psychologique des groupes¹¹⁵.

Un aspect intéressant qui ressort des récits est que la préorganisation de la présentation affecte non seulement la qualité de la communication institution/usagers, mais aussi le style pédagogique des établissements, qui évolue dans le sens de la formalisation, voire la *ritualisation*, de ses contenus. La divulgation du *langage professionnel* de la *förskola*, par exemple, occupe une place importante dans l'activité d'information. Le public se voit ainsi signifier, d'emblée, une ambition de réforme des relations symboliques entre sujets. Tel est le cas de ce passage de l'aide-mémoire, par lequel les nouveaux venus sont instruits sur la manière correcte de s'adresser aux différents intervenants au sein de la *daghem* :

Le prénom – au lieu de « mademoiselle »
« Les adultes » – au lieu de « le personnel »¹¹⁶

¹¹² Cf. *supra*, section IV.3.

¹¹³ Dans le cas des adultes, l'ambition avouée était de reconduire cet élément étranger au statut d'« un membre de l'équipe du personnel » parmi les autres (...*uppfatta föräldern mer som medlem i arbetslaget än som förälder*. SOU 1972:26, p. 141).

¹¹⁴ SOU 1981 :25, *op. cit.*, p. 229.

¹¹⁵ *Grupprocesser. Ibid.*

¹¹⁶ *Namnet, inte « fröken ». Vuxna, inte « personal ». Ibid.*, p. 215.

C'est sous la forme anodine de l'exposé d'un code de conduite que le nouvel impératif, invitant à briser l'exclusivité de la relation parent/enfant, sera divulgué aux parents :

Nous essayons d'éviter d'utiliser des termes et des concepts qui renvoient à la notion de propriété. Nous cherchons à montrer aux enfants que « nous », « le nôtre », sont des concepts importants [...] Ainsi, par exemple, au lieu de dire « voilà ta maman », nous disons toujours « maman Ulla »¹¹⁷.

Afin de donner à la participation des adultes un caractère plus organique, l'enquête avance des propositions qui suivent deux pistes. D'une part, il est suggéré d'accorder aux parents des journées de congé *ad hoc*, destinées à la familiarisation avec la crèche et son personnel. D'autre part, en dressant le bilan d'expériences pilotes initiées quelques années auparavant, le rapport propose de les associer de manière active à la gestion de l'établissement. Le modèle est offert par l'expérience de la *daghem* « Le Lavaret » (*Siken*)¹¹⁸, où, en accord avec les employeurs, les parents ont pu partager la responsabilité du personnel, en travaillant à ses côtés. Sans rentrer dans les détails de cette expérience, l'espace qu'elle réserve aux parents consiste à les affecter à des tâches pratiques, que rien ne distingue de celles confiées au personnel, dans le cadre de l'emploi du temps quotidien. L'association aux missions de la *daghem* offre en même temps une solution et une clé de lecture du problème de l'*exclusion* ressentie par les familles. Dans le bilan de l'expérience du « Lavaret », l'attention se concentre en effet sur les conséquences imaginaires de l'homologation des fonctions : à savoir, la possibilité pour chaque parent de se mettre « dans la peau » du personnel...

La différence entre le Lavaret et des crèches sans participation parentale réside entre autres dans le fait qu'au Lavaret les parents, en leur qualité d'employés, portent – autant sur le plan humain que juridique – la responsabilité de l'ensemble du groupe des enfants, et non seulement de *leur* enfant. Cela les oblige à parvenir, par le dialogue, à des normes éducatives communes¹¹⁹.

La manière dont le modèle du « Lavaret » répond aux difficultés du partenariat entre usagers et éducateurs professionnels, consiste en définitive à inciter les deux groupes à adhérer au mode

¹¹⁷ *Vi försöker undvika att använda ord och begrepp som leder till uppmärksamheten på "min" och "mitt". Vi försöker visa för barnen att "vi" och "vårt" är viktiga begrepp [...] Så säger vi t. ex. alltid "nu kommer mamma Ulla" i stället för "din mamma".* *Ibid.*, p. 213.

¹¹⁸ Chapitre 10.4, « Le Lavaret – Une crèche avec participation parentale » (*Siken – Ett daghem med föräldramedverkan. Ibid.*, pp. 267-280). Cette *daghem* de la commune de Nacka avait fait l'objet d'une expérience, menée entre 1978 et 1980 à l'initiative de la *familjestödsutredning*. Elle prévoyait l'association des parents au travail quotidien des éducateurs, selon un système de roulement et en contrepartie d'une compensation financière pour le temps de travail perdu.

¹¹⁹ *Skillnaden mellan Siken och daghem utan föräldramedverkan ligger bl. a. i att på Siken har föräldrarna både ett juridiskt och mänskligt ansvar för hela barngruppen och inte bara för sitt eget barn i och med att de är anställda. Det medför att föräldrarna måste diskutera sig fram till gemensamma uppfostringsnormer. Ibid.*, p. 278.

d'organisation du temps et des conflits propre à la *förskola*. L'exemple montre que le style formalisé de l'interaction des acteurs, esquissé dans *Försöka duger* peut être transféré à l'encadrement des parents :

Lors de la première réunion avec les parents d'élèves, on décida [...] que l'on avait besoin de tenir une réunion toutes les deux semaines. L'ordre du jour est préparé à l'avance. La présence aux réunions est obligatoire [...] Un procès-verbal est dressé¹²⁰.

Ce type de solutions préfigure une issue radicale des résistances constatées dans la légitimation publique de la *förskola* : la coopération vient d'être intégrée dans les conditions ordinaires de fonctionnement de l'institution et, en perspective, de la future société *child-friendly* (*barnvänlig*).

L'aspect le plus original de la démarche d'*introduktion* est finalement le fait d'articuler la promotion de la dimension communautaire de la *daghem* et la systématisation de son programme, en faisant apparaître l'explicitation des règles comme la réponse à un « besoin » de l'individu. En effet, la focalisation croissante sur l'accueil initial du public procède, plus fondamentalement, de deux finalités volontaristes qui s'imposent à la fin des années 70 aux travailleurs sociaux : le modèle de l'autonomie de l'utilisateur du service social, qui prône une participation consciente de l'individu aux actions d'assistance qui le visent, et la reconnaissance du séjour en crèche en tant qu'élément crucial de la qualité de l'« environnement des enfants ». Du point de vue de la *daghem*, afficher son programme et maîtriser son image relèvent à la fois d'une obligation et d'une stratégie, notamment dans la perspective de la rencontre avec des groupes de population, tels que les immigrés, que l'on considère tout particulièrement réticents à l'égard de son programme. En complétant l'activité d'information sur les bienfaits de la préscolarisation assurée par les communes, l'*introduktion* se caractérise comme un parcours d'acceptation de l'utilité des services de la *daghem* à l'intention d'un public qui n'est pas conquis d'emblée par ses vertus. Dans le rapport final de la *familjestödsutredning*, engager chaque établissement à expliciter publiquement ses intentions devient une manière de couper court aux interprétations plurielles, et parfois discordantes, que l'idéologie de la *barnstugeutredning* semblait admettre¹²¹ : une telle démarche permettra d'éloigner le spectre du conflit autour des « normes » régissant le travail commun des éducateurs et des familles,

¹²⁰ Vid första mötestillfället bestämdes att man tills vidare och framför allt under inledningsskedet hade behov av att träffas var fjortonde dag. Dagordning för mötena görs upp i förväg. Deltagande i daghemsmötena är obligatoriskt för alla [...] Från daghemsmötena skrivs protokoll. *Ibid.*, pp. 273-274.

¹²¹ Donner une forme « planifiée » à l'introduction représente, d'après les propos des enquêteurs, une manière de limiter au maximum le champ « des conjectures, des équivoques et des déceptions » (*Dessa minskar utrymme för gissningar, missförstånd och besvikelser*). *Ibid.*, p. 215.

mais également de susciter un acte d'allégeance collectif envers les objectifs de la *förskola* et son statut dans la société. Cette exigence s'inscrit dans une évolution méthodologique plus générale, qui canalise le spontanéisme de la *daghem* vers des finalités explicites et univoques¹²².

Si afin d'aménager des dispositifs de partenariat, la crèche se voit autorisée à intervenir symboliquement dans l'espace privé, en y affirmant son rôle, l'exigence posée aux parents a un sens exactement contraire : ce qui leur est demandé, c'est de mettre un frein à leur revendication de compétence vis-à-vis de l'enfant. Après avoir caractérisé les conflits normatifs avec les éducateurs (notamment dans le cas des familles immigrées) comme une fatalité, l'*arbetsplan* les assigne par exemple à une erreur d'évaluation – une *surestimation* de son rôle – de la part du parent :

Beaucoup de parents sont persuadés que l'amour et l'éducation qu'ils leur donnent sont le plus important pour l'enfant [...] Avec une telle attitude, ils pensent ne pas avoir à s'intéresser à la *daghem* et à la manière dont les enfants y sont reçus¹²³.

C'est donc parce qu'ils se croient les dépositaires des connaissances sur les besoins des enfants, que les parents hésiteraient à établir des relations harmonieuses avec les éducateurs. Dans un schéma – fatalement unilatéral – d'anticipation des causes de conflit, dans lequel la « coopération » est assimilée à une condition idéale, les critiques émises par les familles deviennent d'abord les problèmes *de* la famille, et prennent finalement la forme de critiques qui *lui* sont adressées. Dans cette perspective, il est logique que l'amélioration de la communication entre l'institution et son public soit essentiellement déléguée à une démarche pédagogique vis-à-vis de ce dernier¹²⁴. La mise en place de procédures d'information est une manière de vaincre, grâce au soutien du groupe, des résistances liées à un excès de stress et de pessimisme : c'est le sujet du chapitre intitulé, de manière symptomatique : « L'attitude des parents peut changer »¹²⁵.

¹²² Le nouveau tome général de l'*arbetsplan*, arrêté en 1981, s'ouvre par un bilan critique de la « pédagogie du dialogue », qui condense les conclusions des expertises que j'ai analysées précédemment. Dans cette synthèse, la stabilisation du message idéologique de la crèche est présentée comme une réponse à la demande spontanée des équipes professionnelles et du public : « L'évolution en cours [...] témoigne de la nécessité d'une organisation plus structurée, d'une meilleure planification des activités et d'une éducation plus active, à partir d'une vision démocratique de l'être humain : une pédagogie au service de l'éducation sociale » (*Den utveckling som nu sker inom förskola [...] talar om ett behov av en ökad struktur, bättre planering av verksamheten och en mer aktiv barnuppföstran utifrån en demokratisk människosyn, om en socialt fostrande pedagogik. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit., p. 14*).

¹²³ *Många föräldrar tror att det är deras kärlek och fostran som betyder allt för barnen [...] Med den inställningen behövs inget aktivt intresse för daghemmet och för hur barnet har det där. Ibid., p. 26.*

¹²⁴ Notons, au passage, que le récit introductif de l'*arbetsplan* vise davantage les usagers de la crèche et leurs réticences qu'un public professionnel : « est-ce qu'avec maman, c'est toujours mieux ? »... (*Är mamma bäst? Ibid., p. 12*).

¹²⁵ *Föräldrarnas inställning förändras. Ibid., p. 128.*

1.2.2 Les nouvelles frontières du « droit d'aimer » (et d'éduquer)

Ce n'est pas seulement une « attitude », mais la conviction profonde du caractère unique du lien parental que le programme s'efforce de subvertir, sans cacher la problématique de la « concurrence » entre éducateurs et parents relevée par la recherche, mais en invitant le personnel à l'affronter franchement. Identifié dans les premiers exercices d'évaluation¹²⁶, ce thème est implicitement au coeur des dispositifs de médiation analysés ci-dessus (introduction, *daghem* à participation parentale...), en ce qu'ils contribuent à poser la disponibilité du parent à négocier sa sphère de compétences comme un devoir. La maîtrise de cette « concurrence » fait à présent son entrée dans la doctrine officielle de l'institution, qui attache sa légitimité au « droit » de chaque enfant à l'amour, à la maison comme à la crèche. Le supplément à l'*arbetsplan* de 1978 aborde ce problème dans la rubrique intitulée « Aimer les enfants : qu'est-ce que ça signifie ? »¹²⁷. En effet, il s'agit moins d'analyser le *contenu* de ce sentiment, que de rappeler quels sont les sujets habilités à l'exprimer – et notamment la part qui revient à la *daghem* dans la prise en charge émotionnelle des plus petits. La position des parents selon lesquels « leur amour, c'est la seule chose qui compte »¹²⁸, est d'emblée discréditée. Cependant, d'après le document, le personnel lui-même tarderait encore à réaliser le rôle structurant de l'expérience de la crèche : de crainte de rentrer en conflit avec les familles, ou d'accorder des privilèges à certains enfants, il hésiterait à s'investir complètement dans la relation avec les enfants. Or, selon la nouvelle approche globale du bien-être de ces derniers, la dimension émotionnelle de la communication ne s'inscrit plus sur des facteurs instinctuels et impondérables : elle est le résultat social de la disponibilité des adultes, d'une part, et de l'homologie totale entre les relations qui se nouent dans l'espace domestique et dans le cercle élargi de la *daghem*, d'autre part. Le texte en conclut que les enfants et le personnel « doivent pouvoir se témoigner réciproquement de l'affection »¹²⁹. Concrètement, la proclamation du « droit » de l'enfant à un échange émotionnel avec les éducateurs revient à encourager ces derniers à adopter une attitude d'intérêt complice envers lui, en quittant la connotation purement réactive inhérente au schéma du « dialogue ». Le personnel n'a donc pas à se sentir mal à l'aise lorsqu'un enfant, en arrivant à la crèche le matin « quitte joyeusement maman ou papa, sans la moindre tristesse, et salue le personnel de la *daghem* d'un baiser »¹³⁰.

¹²⁶ Cf. *supra*, p. 630 sqq.

¹²⁷ *Älska barn – vad är det? Små barn...*, *op. cit.*, p. 26.

¹²⁸ Cf. *supra*, p. 639 sqq.

¹²⁹ *...måste få visa att de tycker om varandra. Små barn...*, *op. cit.*, p. 27.

¹³⁰ *När barnet glatt lämnar mamma/pappa på morgonen utan minsta tecken på ledsnad över att skiljas, men ger personalen en välkomstkram känns det svårt. Ibid.*

Traduction d'une recommandation professionnelle, cette représentation n'en exprime pas moins un souhait et une ambition. Le caractère structurel de la souffrance de l'enfance, dans une société qui la marginalise, offre à la *daghem* une nouvelle chance. L'espace pédagogique est certes celui du diagnostic du déficit affectif de l'enfant contemporain, mais est également une possibilité offerte pour compenser cette situation.

Dans le supplément de 1978, le raisonnement sur les nouvelles prémisses de l'accueil des jeunes enfants procède d'une fresque rétrospective¹³¹, évidemment inspirée des recherches analysées auparavant, au terme de laquelle la notion selon laquelle « la famille correspond à des valeurs telles que la proximité, l'amour et le contact »¹³² est stigmatisée comme un rêve dangereux, sans rapport avec l'expérience des acteurs. C'est la voix des parents qui cautionne une telle conclusion :

- Oh, qu'est-ce que c'est bien qu'elle se soit rétablie. Ses camarades et la *daghem* lui ont tellement manqué! (*la maman d'une petite fille de un an et demi*) [...]
- Nous sommes plus heureux, ensemble, maintenant que nous savons que *nous ne sommes pas* les seules personnes qui peuvent le stimuler, lui donner de l'amour, de la sécurité et ainsi de suite (*un papa d'un enfant de quinze mois*)¹³³.

L'effort visant à caractériser la *daghem* comme une communauté solidaire, peu marquée par l'influence des rôles et des identités, et donc plus libre de mettre en oeuvre ses intentions, se reflète en dernier lieu sur sa stratégie pédagogique. Les priorités de la *familjestödsutredning* – valorisation des relations au sein du groupe des enfants ; emphase sur l'échange exemplaire adulte/enfant – influencent ses recommandations relatives aux méthodes. Après avoir souscrit à la critique de l'individualisme outrancier de la *barnstugeutredning*, l'enquête réclame pour la *daghem* une maîtrise plus consciente des expériences transmises aux enfants : la relance des activités de groupe, plus structurées, fait écho à l'atténuation du souci de l'autonomie.

Le chapitre introductif de l'*arbetsplan* de 1978¹³⁴ consacre l'incorporation des critiques à l'encontre de l'institution dans son autoreprésentation. La *daghem*, affirme-t-on, ne doit pas projeter l'image d'un lieu privilégié, une oasis soustrayant les enfants aux difficultés de leur cadre de vie. Cette annonce, toutefois, ne revient aucunement à l'inciter à revenir sur ses

¹³¹ Sections intitulées « La société, autrefois et maintenant » et « Les soins des enfants, autrefois et maintenant » (*Samhället då och nu. Barnomsorgen då och nu. Ibid.*, pp. 18-22 et 22-24).

¹³² *Familjen får stå för värden som närhet, kärlek och kontakt. Ibid.*, p. 15.

¹³³ *Oh, vad skönt att hon blivit frisk igen. Hon har längtat så till kompisarna och dagis. (Mamma till 1 ½ årig) [...] Vi har roligare tillsammans nu för vi känner att vi inte är de enda personerna som kan ge honom stimulans, kärlek, trygghet och sådant. (Pappa till 15 månaders pojke). Ibid.*, p. 26.

¹³⁴ « La *daghem* : un miroir de la société » (*Daghemmet - en spegelbild av samhället. Små barn...*, op. cit., p. 11).

priorités : elle l'amène à faire de ces carences un enjeu de réflexion fondamental autour des responsabilités *communes* du monde des adultes. Les limites de l'action éducative de l'institution seront dès lors caractérisées comme une forme de retenue qu'il faut surmonter. La même entreprise d'appropriation et de recontextualisation de la critique émise par la recherche en pédagogie – qui aboutit en effet à une critique de la neutralité normative dont l'institution avait fait son point d'honneur – se reproduit tout au long des sections démonstratives du document. Le rapprochement entre ces extraits nous le prouve.

a) Les experts ne peuvent pas répondre aux questions fondamentales : que voulons-nous faire de notre vie ? Quelle est notre position ? Comment voulons-nous influencer nos enfants ? » (R. Liljeström, *op. cit.*, 1976)¹³⁵

b) Il subsiste encore de l'incertitude sur ce qu'une « éducation à la démocratie » implique, aussi bien en famille que dans la crèche ou à l'école. Quel est le rôle des adultes ? [...] Comment pouvons-nous transmettre aux enfants nos valeurs et nos idéaux ?¹³⁶ (*arbetsplan*, section v, 1978)

a) [dans l'école maternelle suédoise] le personnel n'a pas le droit d'entrer en concurrence avec les parents en ce qui concerne l'affection des enfants [...] Le personnel craint que les enfants s'attachent à eux¹³⁷ (R. Liljeström)

b) Beaucoup [de parents] ne souhaitent pas que l'enfant s'attache trop au personnel [...] Cependant, lorsqu'il éprouve des sentiments envers quelqu'un, l'enfant le montre spontanément [...] Le personnel doit rechercher activement un contact avec l'enfant »¹³⁸ (*arbetsplan*)

a) Peut-on aimer les enfants des autres ?¹³⁹ (R. Liljeström)

b) Exercice : [...] Peut-on aimer les enfants des autres ?¹⁴⁰ (*arbetsplan*)

La valorisation du lien affectif éducateur-enfant est ainsi l'argument central à travers lequel l'organisation de la *daghem* intègre la revendication d'une responsabilité *sociale* pour le bien-être de l'enfant. La double rhétorique de la chaleur affective et de l'ordre normatif (résumés par le concept de « sécurité ») rythme la substitution d'un objet de vénération – l'enfant/individu – par une nouvelle ressource éducative spécifique à l'environnement, préscolaire : le collectif et ses vertus socialisatrices. À partir de cette phase, la *daghem* ne se définit plus comme l'avant-garde d'une éducation moderne, mais comme un service

¹³⁵ *Experter kan inte ge svaren på de stora frågorna : Vad vill vi med våra liv? Vad står vi för? Hur vill vi påverka våra barn?* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 7.

¹³⁶ *Fortfarande råder osäkerhet om hur fostran till demokrati ska se ut både i hem, daghem och i skola. Vilken blir de vuxnas roll? [...] Hur kan vi överföra våra värden och ideal till barnet [...]?* *Små barn...*, *op. cit.*, p. 90.

¹³⁷ *Personalen får inte konkurrera med föräldrarna om barnens kärlek [...] Personalen är rädd för att binda barn till sig.* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 104.

¹³⁸ *Men många vill inte att barnet knyts för hårt till personalen [...] Barnet visar ändå spontant [...] vilka de tycker om [...] Personalen måste vara aktiv för att nå kontakt med barnet.* *Små barn...*, *op. cit.*, pp. 26-27.

¹³⁹ *Får man älska andras barn?* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 102.

¹⁴⁰ *Studieuppgifter [...] 11. Får man älska andras barn? Små barn...*, *op. cit.*, p. 33.

médiatisant la relation de l'adulte avec ses enfants et avec d'autres adultes – un « centre de contacts »¹⁴¹, et de contamination, entre la vision de l'enfant de l'État-providence et la culture ambiante. Cautionnée par l'intégration de l'institution dans le cadre de la nouvelle loi sur le service social¹⁴², cette redéfinition de rôle, qui dilue son discours, le rend en même temps plus pervasif et politiquement plus pertinent. La rhétorique de l'« environnement des enfants » devient le vecteur consensuel de ses messages orientés vers la réforme des mœurs et des relations interpersonnelles. Des messages qui se voudront – comme la *daghem* – coextensifs au caractère national. Authentiquement « suédois ».

Le moteur de cette entreprise d'institutionnalisation du souci de l'enfance est la force de l'association entre son bien-être et la prise en main de ses exigences par la sphère publique. L'attention que la création de la *förskola* suscite, par réaction, vis-à-vis des besoins affectifs de l'enfant et de l'impératif social d'*éduquer*, ne se traduit jamais – dans sa version officielle – par la réhabilitation de la sphère primaire dans ses responsabilités ; elle tendra, au contraire, à modifier, par l'éducation ou par la contrainte, l'organisation interne de la famille et l'image de ses responsabilités¹⁴³. Lorsque les critiques de l'impérialisme moral de la *daghem* déclinent la thèse selon laquelle l'enfant est délaissé, ou que « tout le monde » doit prendre ses responsabilités, ils entretiennent l'argument selon lequel l'environnement immédiat, inconditionnel constitue, dans son « isolement », la source principale de danger pour son développement¹⁴⁴. En l'absence d'une référence autre que rhétorique aux transformations sociales sous-jacentes au transfert vers la *daghem* de fonctions affectives et sécurisantes, la critique de la professionnalisation de l'éducation n'aboutira qu'à faire appel au sacrifice des instances égoïstes au profit de solutions collectives. En toile de fond, l'appropriation politique du thème de la souffrance de l'enfance, qui prend dès le milieu des années 70 un caractère prioritaire, conforte la légitimité morale de la critique du lien naturel, dénoncé comme un obstacle. L'extrait de ce discours du Premier ministre, Olof Palme reproduit en encadré dans une enquête publique de 1975, en est un écho :

Les enfants représentent notre seul véritable moyen d'influencer concrètement l'avenir [...] Ce qui accentue notre responsabilité collective à l'égard du statut des enfants dans la

¹⁴¹ *Socialt kontaktcentrum*. Cette notion est utilisée déjà dans la production de la *barnstugeutredning*.

¹⁴² Cf. *infra*, p. 678.

¹⁴³ Par exemple, par les mesures imposant aux pères de profiter de leur part de congés pour les soins des enfants (*pappaledighet*). Sur l'essor d'une « politique pour les papas » (*pappapolitik*) en Suède, cf. R. Klinth, *op. cit.*

¹⁴⁴ Tout en admettant que la dimension affective de l'éducation avait été négligée par les institutions publiques, la *barnmiljöutredning* – en citant Rita Liljeström – rappelle que « la capacité d'aimer n'est pas une qualité biologique, mais sociale » (*förmåga till kärlek är inte en biologisk utan en social kvalitet*. sou 1975:30, *op. cit.*, p. 64).

société. On ne doit pas continuer à aborder cette question d'après une optique capitaliste/individualiste (*individualkapitalistiskt*), en parlant de « mes enfants et tes enfants ». C'est de *nos* enfants dont il s'agit : il est question de *chaque mère* (*det gäller varenda tjätting*)¹⁴⁵.

La réflexion de la *barnmiljöutredning* représente l'articulation la plus aboutie de l'investissement politique de la mission de protection de l'enfance. Etant donné qu'il s'agit de planifier toute la société en fonction de la sécurité de l'enfant, en venant à bout des conflits entre sphère de la production et sphère familiale, entre sentiments privés et « ressources d'amour » (*kärleksreserver*) disséminées dans la société, cette mission n'a, stricto sensu, plus d'objet propre :

Il n'existe pas [...] de « questions relatives à l'enfance », mais seulement des questions relatives aux êtres humains, ainsi qu'à la manière dont ils organisent leur vie pour le bonheur de tous : des grands et des petits.¹⁴⁶

1.2.3 Nationalisation du pacte pour l'enfance. La *daghem* comme lieu « pourvu d'un sens »

L'insistance sur l'amélioration de l'*image publique* de la *förskola* qui sous-tend le discours réformateur suggère, comme on vient de le constater, que la sphère privée soit amenée à s'en approprier les objectifs. Cette réallocation des responsabilités est un fil conducteur de la révision des programmes de la *förskola*, qui s'amorce durant la seconde moitié de la décennie. Je viens de relever la présence de ce thème en toile de fond du supplément de l'*arbetsplan*, consacré aux enfants de moins de 3 ans, édité en 1978¹⁴⁷. L'exigence de mieux articuler les demandes des parents avec les idéaux de la crèche est un fil conducteur de ce document. L'entrelacement entre positionnement éthique personnel, soumission au collectif et performance éducative est le fil conducteur des « exercices de révision » (*studieuppgifter*) annexés au document. Le destinataire du manuel – éducateur ou parent – est appelé à s'interroger pour déterminer si les valeurs qui inspirent les activités offertes par la *daghem* « s'accordent avec ce que tu veux faire de ta vie, et de celle de tes propres enfants »¹⁴⁸. Les exigences que la pédagogie préscolaire avait consacrées – obligation d'« interpréter » sa doctrine, d'en discuter dans le cadre des structures de partenariat, de la restituer aux enfants de

¹⁴⁵ *Den enda praktiska anknytningen till framtiden som vi egentligen har är barnen [...] Ur detta växer också vårt gemensamma ansvar fram för barnen i samhället. Man kan inte med ett individualkapitalistiskt betraktelsesätt hålla på och tala om "mina barn och dina barn", utant det är fråga om våra barn – det gäller varenda tjätting.* Texte repris en encadré dans sou 1975:30, p. 283.

¹⁴⁶ *Det finns egentligen inga barnfrågor, bara frågor om människor och hur de ordnar sitt liv för att alla – små och stora – skall ha det bra.* sou 1975:30, op. cit., p. 285.

¹⁴⁷ *Små barn i daghem, op. cit.*

¹⁴⁸ *Diskutera [...] om dina tankegångar om hur barn ska ha det går ihop med hur du vill leva ditt eget liv och hur du vill ordna det för dina egna barn.* *Ibid.*, p. 33.

manière cohérente... – viennent de prendre la forme d’une obligation, faite à tout un chacun, de se positionner par rapport à l’exemple que l’on est tenu de donner : le fétiche n’est plus l’enfant-individu, mais les valeurs vers lesquelles il faut l’accompagner. Tout autre intention éducative apparaît *a fortiori* illégitime, d’autant qu’elle ne peut se rattacher à un projet vertueux qui concerne toute la communauté civique. Le primat de la volonté politique dans la définition de l’objet éducatif n’avait jamais été affirmé avec autant de force que dans le contexte de ce débat : la quête d’une synthèse, la référence à une source de légitimité extérieure, constitue l’exigence inhérente au nouvel enjeu de l’« environnement des enfants »¹⁴⁹. Dans le même document, la réduction de l’éducation au domaine de la manipulation, qui avait justifié la révision des contenus de l’école durant les années 50 et 60, figure – à travers un slogan, inspiré de l’analyse d’Alva Myrdal¹⁵⁰ – comme un critère moral exclusif :

Dans le domaine de l’éducation, ce qui est « juste » et ce qui ne l’est pas *dépend du résultat que l’on veut obtenir*¹⁵¹.

Placée dans cette optique orgueilleusement pragmatique, l’agenda qui se dégage de la réflexion des années 70 sur la place de la *förskola* dans la cité – politisation des objectifs éducatifs, synergie avec les institutions de formation de l’opinion, quête d’un fond éthique consensuel – canalise tout naturellement la question des devoirs de la communauté envers l’enfance vers une interrogation autour des devoirs de *tous* envers leurs proches : elle pose, en d’autres termes, la question du noyau symbolique de la communauté nationale, de ses frontières, de ses marques d’allégeance. En suivant de près le débat des pédagogues préscolaires, le système scolaire, au tournant de 1980, connaît lui aussi un retour critique par rapport au modèle d’une école horizontale, dépourvue de « structure » et résolument « objective ». Sans renier son héritage antimythique, l’école s’efforce, elle aussi, de prendre le devant de cette vague de désaffection, en veillant à son monopole de la rhétorique du *devoir*. C’est donc dans le droit fil de la

¹⁴⁹ « À travers ses organismes représentatifs, l’État est appelé à prendre position sur les objectifs de l’éducation des enfants, à la crèche, à la maison etc., afin que l’accent se déplace de l’individualisme et de la concurrence dans le sens de la communion et de la solidarité » (*Samhället måste genom sina representativa organ ta ställning till målen för barnens fostran, på daghemmet, i hemmet etc., där riktmärkena måste ändras från individualism och konkurrens till gemenskap och solidaritet.* sou 1975:30, *op. cit.*, p. 284).

¹⁵⁰ Quel est le type d’individu que la société moderne exige, et que nous demandons à l’école de nous fournir ? [...] Tout d’abord : doivent-ils être individualistes ou collectivistes ? Opprimés ou libres ? Des solitaires angoissés ou des individus disponibles et prêts à l’initiative ? (*Vad är det egentligen för slags människor vi behöva i det moderna samhället och som vi begära att skola ska ge oss? [...] Framför allt: bör de vara individualister eller kollektivister; skola de vara förtryckta eller fria; ensamma och ängsliga eller tillgängliga och företagsamma [...] Extrait de A. et G. Myrdal, Kris i befolkningsfrågan, op. cit., repris dans sou 1975:30, op. cit., p. 77).*

¹⁵¹ *Vad som är rätt och fel (i uppfostran) beror på vad man vill uppnå. Ibid., p. 78.*

discussion de principe sur l'autonomie de l'enfant qui avait été menée au niveau de la *daghem*, que l'on assistera, tout au long de la préparation du *Lgr 80*, à la revendication d'un « droit » d'éduquer qui, visiblement, a cessé d'aller de soi¹⁵².

La fin du mandat de la *familjestödsutredning*, en 1981, coïncide avec la réécriture du volet idéologique – intitulé « Objectifs et orientations » – de l'*arbetsplan*¹⁵³. L'intention principale de ce document consiste à surmonter les éléments de contradiction entre l'interventionnisme de la politique de l'« environnement des enfants » et l'individualisme de la « pédagogie du dialogue ». Le texte précise ainsi que le système préscolaire doit s'organiser autour de principes communs, capables d'entretenir la « communion avec autrui » et la « solidarité »¹⁵⁴. La matrice de ces principes est la nouvelle loi-cadre sur le service social (*Socialtjänstlag*), arrêtée une année auparavant :

Le service social organisé sous la responsabilité des pouvoirs publics doit promouvoir, sur la base des principes de démocratie et de solidarité, la sécurité économique et sociale, l'égalité dans les conditions de vie des individus ainsi que leur participation active à la vie sociale¹⁵⁵. (*Socialtjänstlag*)

Les contenus véhiculés par la *förskola* doivent être inspirés par l'idéologie qui se résume dans les maîtres-mots suivants : « démocratie », « solidarité », « égalité », « sécurité »¹⁵⁶. (*arbetsplan*)

L'évolution la plus importante du point de vue du statut de l'institution apparaît comme une conséquence directe de l'analyse des conditions du partenariat développée dans la phase précédente : le programme arrête ainsi que l'éducateur doit endosser un rôle « plus actif » (*mer aktiv*), concept qui implique tout à la fois une attitude plus ferme dans le rapport à l'enfant et la prise de conscience d'une responsabilité vis-à-vis de la société. Le texte précise cependant qu'il ne s'agit pas de revenir à une éducation autoritaire, mais d'évoluer vers un contact plus profond avec l'enfant, en élargissant le champ de la mission professionnelle. L'argument de la sécurité affective rentre ainsi au service de la révision méthodologique – consacrée par l'*arbetsplan* de 1981 – dans le sens d'un directivisme plus conscient. Le

¹⁵² À ce niveau, la consécration de ce « droit » résonne, de manière plus transparente, avec le thème de l'identité nationale, et passe par l'émergence d'une pédagogie des valeurs « suédoises ».

¹⁵³ *Förskolans pedagogiska verksamhet – Mål och inriktning, op. cit.*

¹⁵⁴ Cf. les sections « Individu et groupe » (*individ-grupp*) et « Une pédagogie centrée sur le groupe » (*Grupporienterad pedagogik*). *Ibid.*, p. 26.

¹⁵⁵ *Samhällets socialtjänst skall på demokratins och solidaritetens grund främja människornas ekonomiska och sociala trygghet, jämlikhet i levnadsvillkor och aktiva deltagande i samhällslivet. Socialtjänstlag, SFS 1980:620, art. 1.*

¹⁵⁶ *Förskolans innehåll ska präglas av den ideologi som beskrivs med begreppen demokrati, solidaritet, jämlikhet, trygghet... Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit., p. 43.*

plaidoyer qui soutient le retour à un programme éducatif assumé se soucie de ne pas fragiliser le socle idéologique de l'institution. L'hostilité programmatique par rapport à tout choix préalable de contenus par les adultes avait marqué la culture de la *förskola* dès ses débuts : le parti pris du « dialogue » était le gage de cette identité, organisée autour des exigences de l'enfant, en contraste avec l'éducation en milieu familial. Or, tout en admettant que l'anti-interventionnisme très prononcé de la doctrine du dialogue avait nourri, chez certains parents, la nostalgie de méthodes plus « scolaires », tournées vers des acquis cognitifs¹⁵⁷, l'enquête s'abstient de valider cette option – susceptible de mettre en crise la vocation utopique et la singularité de l'institution. Au contraire, la réhabilitation de formes de travail en groupe est présentée comme une mise en adéquation de ses méthodes avec le malaise de la jeunesse dénoncé par l'expertise psychosociologique. Puisque ce dernier tient à l'effritement de toute relation « durable, profonde et réciproque »¹⁵⁸ dans le monde social, la *förskola* est invitée à y remédier en intégrant à son programme l'entraînement de la responsabilité envers autrui et de l'empathie, et en projetant son action au coeur d'une société en souffrance.

En renouant avec le style réflexif du texte de 1978, l'*arbetsplan* justifie le malaise constaté auprès des usagers par la remarque qu'on n'aurait pas considéré suffisamment la *daghem* comme un « environnement collectif pour des enfants et des adultes »¹⁵⁹. Derrière son allure psychologisante, la remarque pose la question de l'unicité de la norme, des limites du pluralisme décrété par la *barnstugeutredning*. Le propre du groupe que l'*arbetsplan* identifie comme l'antidote au malaise de l'enfant¹⁶⁰, c'est qu'il est autosuffisant, qu'il brise toute loyauté antérieure et qu'il est finalisé à l'exécution d'une tâche programmée. Toute la culture de la *daghem* (*introduktion*, repas en commun, pauses-café et *samling*) est réinterprétée comme un outil au service de l'intégration sociale de l'individu, alors que les concepts qui rythment les évaluations officielles – « isolement » de l'enfant, crise de la famille nucléaire, crise des relations entre les adultes... – livrent une antithèse efficace de cet idéal harmonieux. Attirer l'attention sur une dynamique psychologique permet de mettre la sourdine sur les contradictions effectivement constatées entre stratégies éducatives et de valoriser le processus qui conduit à la cohésion au profit d'un contenu quelconque. Toute solidarité partielle, non inclusive, est progressivement dénoncée : le mode d'organisation de la *daghem* des années 80

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 179. Cf. *infra*, note 174.

¹⁵⁸ *Varaktiga, djupa och ömsesidiga relationer. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 195.

¹⁵⁹ [...] *förskolan som kollektiv miljö för barn och vuxna. Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁰ Section intitulée « Le groupe en tant qu'instrument pédagogique » (*Gruppen som pedagogiskt medel*) *Ibid.*, pp. 26-30.

valorise le groupe des enfants, mais aussi le système formé par la famille et les éducateurs, l'ouverture vers la communauté locale etc.

Il est possible d'interpréter la tension subversive de la « pédagogie du dialogue » comme une stratégie d'autolégitimation, utile lorsque la *förskola*, devant affirmer sa nécessité, était obligée d'accentuer son identification avec des nécessités objectives de l'enfant, notamment le droit à l'autonomie. Pouvant désormais s'appuyer sur un rôle éducatif reconnu, l'institution souscrit à la réhabilitation du langage du « devoir », et se l'approprie. De manière similaire, les ouvertures et les synergies que nous avons vu se dessiner – inscrivant la *daghem* dans le tissu des stratégies publiques d'assistance, de la vie de quartier... – perdent toute connotation défensive. L'intégration fonctionnelle avec les politiques locales en faveur de l'enfance, l'organisation des loisirs ou la vie associative, permet de réunir dans un seul cadre le diagnostic des problèmes et leur résolution.

Un grand nombre de *förskolor* travaille au service du développement des contacts de voisinage dans le quartier, à travers l'organisation de fêtes en plein air et ainsi de suite [...]

L'exigence d'ouverture n'exclut pas, naturellement, un activisme en négatif, une action de contre-propagande...

[...] une sensibilité vis-à-vis des contenus culturels au sein de la *förskola*, avec une focalisation sur la diversité et sur la qualité, est d'autant plus nécessaire que les enfants sont souvent exposés à l'influence vénale de la communication commerciale, qui est tendancieuse et de qualité médiocre¹⁶¹.

La sensibilité à ces impératifs sociaux se heurte naturellement à l'ancienne ambition de déléguer aux acteurs tout choix en matière de contenus éducatifs, et aboutit en effet à la demande d'un programme plus ciblé. D'après le même concept – fondé sur l'incorporation, dans le cadre de l'institution, des éléments culturels que l'on entend exalter ou corriger – le remède à la perte de cohérence entre l'univers de la crèche et le monde du travail consistera à rapprocher autant que possible les activités de l'institution du fonctionnement d'une communauté productive.

La recherche visant à connoter dans un sens utilitaire non seulement la participation des parents, mais l'activité des enfants (*cf. illustrations n° 21 et 22*, pp. 634-635), est un indice de la dynamique destinée à supprimer les frontières entre responsabilité éducative des institutions, responsabilité sociale de tous les adultes et devoirs de toute la communauté envers des enfants.

¹⁶¹ *Behovet av [...] en medvetenhet om kultur i förskolan med inriktning på mångfald och kvalitet är särskilt stort genom att barnen ofta utsätts för en spekulativ kommersiell kulturpåverka av ensidigt, torftigt och undermåligt slag.*
Ibid., pp. 32-33.

Les nouvelles missions de la *daghem* procèdent, encore une fois, d'un thème individualiste, à savoir le droit des enfants à développer un lien d'empathie et d'interdépendance avec la société globale : un droit qui annule le partage convenu entre un domaine du savoir-faire pédagogique, voué à l'intérêt de l'enfant, et le domaine du lien naturel. La réciprocité spontanée du second type de relation est oblitérée au profit d'une relation contractuelle, définie comme la seule source de « sens ». Afin de combler l'écart entre la vie des adultes et l'univers clos de la crèche, l'enquête propose ainsi d'intégrer dans ses routines la préparation des repas, l'aménagement d'activités sociales, la production d'outils... La référence aux expériences de « pédagogie du travail » – reprenant, au début des années 80, des modèles élaborés en Union soviétique¹⁶² – a précisément cette signification :

Au sein du quartier, des prestations de travail (*arbetsinsats*) peuvent s'avérer nécessaires, que la *daghem* pourrait contribuer à assurer [...] Les enfants ont le droit d'exiger de faire des choses qui donnent un sens à leurs journées [...] Ils ont besoin d'une société qui leur fournisse des occupations, adaptées à leur âge. Seul ce droit au travail permet d'attribuer un sens au jeu et à l'apprentissage¹⁶³.

On peut conclure que, si la réhabilitation du groupe est censée répondre à une nécessité psychoaffective de l'enfant, sa mise en oeuvre passe, tout naturellement, par le renforcement de l'autorité de l'institution. Le sens de cet objectif est clarifié dans l'*arbetsplan* de 1981. Le groupe y apparaît non seulement comme un « facteur de sécurité » (*trygghetsfaktor*), mais comme un « instrument pédagogique » pour la crèche¹⁶⁴. Impliquer les enfants dans des activités collectives serait une condition pour planifier correctement le travail éducatif et pour lui assurer une « structure ». La valorisation du modèle industriel est poussée jusqu'à la prescription selon laquelle tout le programme ludique et pédagogique de la crèche doit avoir un rapport avec le travail, défini comme le paradigme de toute activité humaine¹⁶⁵. Il ne s'agit pas d'une simple adaptation des méthodes, mais d'une révolution philosophique : l'intérêt primordial de l'enfant, qui reste un critère discriminant, n'est plus lié à l'autonomie, mais au sentiment de participer à l'effort collectif de la société¹⁶⁶.

¹⁶² Cf. *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*, op. cit., pp. 98-99.

¹⁶³ *I bostadsområdet kan det finnas behov av arbetsinsatser som daghemmet kan hjälpa till med [...] Barn bör kunna kräva ett meningsfullt liv [...] de behöver lika mycket ett samhälle som säkrar rätt till arbete för dem, på alla åldersnivåer. Det är bara denna rätt till arbete som kan ge en meningsfull lek och inlärning.* SOU 1981:25, op. cit., p. 193.

¹⁶⁴ *Gruppen som pedagogiskt medel. Förskolans pedagogiska verksamhet.*, op. cit., p. 26.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 31-34 (section intitulée *Arbeta, leka, lära* – « Travailler, jouer, apprendre »). Dans le même esprit, l'*arbetsplan* indique qu'il est désormais nécessaire de codifier la permanence des enfants en crèche en fonction du bon déroulement de ses activités : leur présence quotidienne ne devra pas donc pas être inférieure à 4-5 heures par jour (*ibid.*, p. 30).

¹⁶⁶ Dans les propos suivants résonne l'écho de la référence de la pédagogie universitaire à l'histoire de l'enfance de Philippe Ariès, complétée par un corollaire optimiste : la solidarité organique qui s'évapore de l'expérience sociale quotidienne peut être recréée dans les frontières de la *daghem*... « Au sein de la crèche, comme dans la

En tirant les sommes de cette révolution conceptuelle, qui attache la satisfaction de l'enfant à sa participation à des tâches « finalisées » (« entretien des locaux, travaux de jardinage, réparations... »¹⁶⁷), le document précise finalement que la « pédagogie du dialogue » *ne peut plus* être considérée comme une définition pertinente de la méthode de travail de la *förskola*. La rupture avec l'épopée émancipatrice de la *barnstugeutredning* est consommée, en même temps que l'autre pôle caractéristique de l'ethos préscolaire – l'instrumentalisation des différentes phases et composantes de l'éducation de la petite enfance – est menée à ses extrêmes conséquences.

L'abandon de l'idéal du « dialogue » dans la *daghem*, au nom de la communion entre ses intervenants, se reflète évidemment sur les possibilités pour le public de rivaliser avec ses règles. Si la critique académique de la pédagogie émancipatrice avait raillé l'autoréférentialité des rituels et des activités codifiées introduites par la *barnstugeutredning*, ces mêmes activités se proposent maintenant comme une manière d'amener le corps social à se retrouver, de pallier la crise des liens naturels. L'accent mis sur la sphère pratique, le « faire ensemble », offre une issue à la fois aux difficultés de la coopération avec les parents et à la crise de légitimité sociale des méthodes de la *daghem*. La différence qui sépare le statut de ces activités des anciennes routines préscolaires, c'est le fait qu'elles apparaissent connaturées aux buts sociaux revendiqués – non une méthode capable d'amener à un résultat, mais une méthode qui *coïncide* avec le résultat escompté – ce qui justifie le ton plus péremptoire avec lequel elles sont présentées. Parmi les griefs récurrents, dans la critique de l'expérience de la *förskola* développée par la *familjestödsutredning*, se trouvait notamment l'incapacité à décliner sa méthode en des critères de performance précis, autour desquels les adultes puissent structurer leur coopération. La critique de la pédagogie du dialogue lui reprochait, comme on a pu le voir, à la fois son spontanéisme et sa standardisation, insouciante des singularités et des différences... Dans l'*arbetsplan*, le double rejet de l'anarchie pédagogique et de la toute-puissance des experts se traduit par la revendication de l'importance d'organiser le travail autour d'objectifs formalisés. Si l'éclipse d'une norme fédératrice est le problème majeur de l'« environnement des enfants », le caractère propre de la culture de la *daghem* – la programmation de l'action, la finalisation des efforts – redevient un atout¹⁶⁸.

société en général, les enfants doivent ressentir qu'ils ont une fonction, qu'ils participent à la vie des adultes » (*Liksom i samhället i övrigt behöver barn ha en funktion i förskolan och erfara att de är delaktiga i de vuxnas liv. Ibid.*, p. 19).

¹⁶⁷ *Ändamålsenliga sysselsä...stä, träåö, reparationer... Ibid.*, p. 20.

¹⁶⁸ Pour la *familjestödsutredning*, la mission « la plus importante » de la *daghem* – à savoir, faire en sorte que

Les doutes qui avaient été émis au sujet de la capacité de la crèche à rétablir la communion des générations par ses seuls moyens, semblent ainsi dissipés, l'attention se tournant encore une fois vers la disponibilité des acteurs à endosser le rôle qui leur a été confié. Les études empiriques lancées par l'enquête avaient attesté la capacité des enfants à développer une propension à l'entraide, à condition d'y être accompagnés par des activités opportunes, sous l'encadrement d'un adulte attentif et impliqué¹⁶⁹. En d'autres termes, tout en adhérant à une représentation plus complexe de l'enfant et de ses exigences, l'institution réaffirme l'adéquation parfaite de son action avec ces exigences : l'enjeu du changement ne concerne plus l'autosuffisance de la *förskola*, ou les conséquences sociales de sa doctrine – nœud des évaluations des années 1970-1977 – mais une meilleure surveillance de sa mise en oeuvre de la part des adultes. Fidèle au style des programmes d'évaluation que j'ai examinés, l'enquête laisse qu'un compte-rendu de bonnes pratiques tienne lieu de recommandations méthodologiques explicites¹⁷⁰. L'expérience pilote confiée à un ou à plusieurs établissements, offre aux acteurs l'occasion de se confronter avec l'impératif du travail en groupe, en le reconnaissant dans des pratiques susceptibles d'être imitées. Envisagée comme un enjeu organisationnel, l'incitation à développer des relations plus signifiantes entre les acteurs se confond avec un éloge de la soumission à une norme. Dans la restitution de quelques expériences, par exemple, la rhétorique de la participation parentale s'intègre avec l'éloge de l'anticipation et de la formalisation :

Dans cette *daghem*, on assiste à l'effort d'œuvrer plus consciemment afin de susciter un sentiment communautaire (*gruppgemenskapen*). Appartenir au groupe dans la crèche est vu comme un enrichissement pour les enfants, un plus par rapport à ceux qu'ils peuvent recevoir en famille [...] Afin d'aider les enfants à ressentir qu'ils font part d'une communauté, le personnel s'efforce de

[...]

– élaborer des règles qui favorisent le sentiment d'appartenance [...]

– introduire certaines règles et routines stables [...]

– soumettre sa propre activité à une programmation formelle¹⁷¹.

les enfants se sentent en communion avec le groupe – ne peut pas se réaliser spontanément, mais exige « que l'on cultive, de manière programmée, le sentiment social et le sentiment communautaire » (...*genom en medveten odling av social insikt och gemenskapskänsla*. Sou 1981:25, *op. cit.*, p. 195).

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp. 200-210.

¹⁷⁰ Ainsi, l'organisation quotidienne d'une crèche sert à exemplifier la réhabilitation de l'esprit de groupe : « – Pour que la journée soit appréhendée comme un tout, nous avons essayé de faire en sorte que tous les enfants restent en crèche de neuf heures à quinze heures. – Les activités ont été organisées pour permettre aux enfants et aux adultes de ressentir, d'une manière claire et tangible, que nous appartenons à la même entité » (– *Dagen behövde bli en helhet, så vi försökte få alla barn att vara på dagis mellan 9.00 – 15.00. – Arbetet skulle läggas upp så att barnen och vi vuxna kunde få konkreta och tydliga upplevelser av att vi hörde ihop*. *Ibid.*, pp. 122-123).

¹⁷¹ *På detta daghem finns också en strävan efter att mer medvetet försöka arbeta på att bygga upp gruppgemenskapen. Man ser grupptillhörigheten i daghemmet som något som berikar barnens liv. Det blir något utöver det barnet kan få i sin familj [...] För att hjälpa barnen att uppleva att de är en del i en gruppgemenskap arbetar personal på att: [...] – finna fram till regler som stödjer gemenskapen [...] – att man*

L'enjeu de la démonstration consiste à garder le cap sur la responsabilité de l'adulte vis-à-vis d'un code professionnel. Exiger que son rôle devienne *plus actif* ne signifie donc pas rééquilibrer, au profit de l'éducateur, sa relation à l'enfant, mais le *responsabiliser* vis-à-vis de la doctrine de référence de l'institution. Invoqué dans la rhétorique politique et dans les analyses de la fragmentation sociale, l'entraînement de l'esprit de groupe est finalement réduit à sa définition psychologique : comme une condition à entretenir par la persuasion, ainsi que comme un synonyme du dépassement des conflits. Le respect de l'individu reste une référence morale ; mais n'exempte plus l'adulte du devoir de mener une action de sensibilisation :

Afin de créer des groupes efficaces et bien fonctionnants dans la *daghem*, les adultes doivent *se coordonner* et s'accorder autour de certaines attitudes communes (...) Les adultes ont le devoir de *défendre les normes communes fondamentales*. Laisser *les enfants participer* à la programmation, à la décision, à la formulation de règles [...] est un moyen pour les rendre actifs et responsables » (mots soulignés dans l'original, *N.d.A.*)¹⁷².

En dépit du rappel récurrent à la nécessité pour les acteurs de fixer eux-mêmes leur cadre normatif, le véritable vecteur d'exemples demeure la *daghem* en tant qu'institution. Son espace est conçu comme la réplique d'une unité productive, tournée vers la réalisation d'une mission commune et vers la motivation de ses acteurs : le respect des règles et leur justesse, ne font qu'un. Le processus entamé avec la révision critique des finalités de la *förskola* aboutit ainsi à une issue inattendue, que les procédures d'auto-évaluation et de partenariat avec les usagers ont contribué à préparer. Dans la phase qui s'ouvre vers 1968, la mise en place d'un cadre national pour les institutions de garde s'était appuyée sur une chaîne d'arguments de principe rarement contredits dans le discours public : une option, relativement tardive, en faveur de l'encadrement collectif des enfants, l'investissement idéologique de cet enjeu au nom de l'émancipation de la femme, la caractérisation scientifique de la pédagogie préscolaire. Le résultat de cet effort était une institution au programme révolutionnaire : une école qui ne cherche ni à instruire ni à éduquer, mais à *protéger* l'enfant des influences hostiles à son épanouissement, y compris au niveau de ses attaches primaires. Quelques années plus tard, la *daghem* s'impose sans contraste comme une source de vérités morales, non seulement au profit de l'enfant, mais de tout son entourage. Le caractère totalisant de cette ambition permet de pacifier, ou du moins de neutraliser, les conflits de compétences qui se profilent autour de sa

har vissa fasta rutiner och regler [...] – att personalen har schemalagd planering. *Ibid.*, p. 123.

¹⁷² För att kunna skapa goda och välfungerande grupper i daghemmet måste de vuxna samordna sig med varandra och ena sig om vissa gemensamma förhållningssätt i gruppen [...] *De vuxna måste stå för grundläggande gemensamma normen*. Genom att låta barnen vara med och planera, besluta, formulera regler [...] blir de aktiva och ta ansvar. *Ibid.*, p. 199.

mission¹⁷³: la tension autour des prérogatives des familles et des cultures d'origine, mais aussi la concurrence entre les intérêts d'un corps professionnel en voie de stabilisation et le choix politique de diluer leur mission dans l'architecture des services communaux de l'enfance¹⁷⁴. Cette tension sera maîtrisée, au niveau du projet, en revendiquant l'ancrage de la *förskola* dans un véritable projet éducatif (l'antithèse du *parking...*) tout en réfutant toute tentation d'en faire une pré-école au sens strict – un auxiliaire du système d'enseignement – ou une alternative à l'éducation familiale. Débarrassé de ses aspects ultra-individualistes, son programme intégrera la mission de confirmer la solidarité entre la sphère intime et un projet national : un emblème de la nécessité de remédier au défaut de cohésion et de cohérence qui sévit dans les sociétés post-industrielles¹⁷⁵.

L'effort engagé contre « l'isolement » de la crèche et sa conséquence directe, la solitude affective des enfants, se traduit d'une part par l'abolition des frontières avec l'espace familial et d'autre part par la négation du problème, la solidarité du groupe offrant, en tant que tel, la compensation affective nécessaire et la seule source de motivations légitimes. Tant que le renvoi à ce principe organique demeurait implicite, occulté derrière le culte de l'enfant autonome, la revendication d'une finalité devait accompagner la tension positive inscrite dans la pratique du « dialogue ». À partir du moment où le groupe se définit à travers des solidarités formelles (la *förskola*/centre de contacts), les finalités qui l'habitent peuvent s'exprimer sous une forme catégorique.

En échappant définitivement à sa condition d'institution suspecte, dernier recours pour une société hostile aux enfants, la *daghem* devient ainsi un emblème des intentions les plus nobles de l'État-providence. Au-delà des annonces rhétoriques, au début des années 80, elle se trouve au centre de recherches ethnologiques dans lesquelles le culte de la subjectivité de l'enfant et

¹⁷³ Ce succès n'est donc pas complètement acquis : la thèse de l'influence négative du séjour à la *daghem* refait surface dans les années 80 et 90, alors que le développement de ses structures vient de lui conférer ce caractère universel qui avait été au cœur de ses ambitions (B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.*, pp. 171).

¹⁷⁴ Des réactions mitigées avaient accueilli, au niveau des éducateurs professionnels, l'intégration de la réglementation sur la *förskola* dans la Loi-cadre sur le service social (1980) (*ibid.*, pp. 136-143). À la même époque, au sein de différentes forces politiques – dont le SAP – une prudente tendance favorable à donner une caractérisation plus pédagogique au programme de la *förskola* commence de se manifester (*ibid.*, pp. 109-113).

¹⁷⁵ Dans ce nouveau profil, la *förskola* n'est plus une cause de l'anonymat et de la solitude des familles. Elle indique, au contraire, la solution à ces problèmes, au point de se proposer comme une aide au malaise existentiel des adultes : « La proximité entre la *förskola* et le foyer facilite la coopération entre les parents. Pour les enfants et les parents, un environnement de voisinage cohérent apparaît plus convivial et plus facilement maîtrisable. La *förskola* peut ainsi contribuer à la formation [...] d'un réseau de contacts entre les familles avec des enfants » (*Genom att förskolan finns i hemmets närhet underlättas föräldrarsamarbetet. En sammanbindande närmiljö blir mer överblickbar och välbekant för barn och föräldrar. Förskolan kan härigenom bidra till föränkring i boendemiljön och sociala kontaktnät mellan barnfamiljerna. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 35).

l'assimilation rationnelle des règles de coexistence démocratique sont abordés comme une singularité culturelle suédoise, une source d'identification¹⁷⁶. Emblème à la fois de la dimension humaine de l'action protectrice de l'État-providence et d'une prise en charge standardisée des fonctions de la socialisation primaire, la *daghem* rentre déjà dans la carte de visite d'un « modèle » social en quête d'un principe unificateur, indifférent aux conflits sociaux et aux aléas électoraux¹⁷⁷. Les thèmes que j'aborderai dans le chapitre suivant – à savoir l'émergence, au sein des institutions éducatives, d'une idéologie de l'acculturation d'individus porteurs de valeurs « non suédoises », et la réhabilitation du directivisme à l'école, dont la critique du *dialogue* est le premier indice – semble suggérer que la mobilisation normalisatrice de la *daghem* répond à une exigence imaginaire concrète, qu'elle contribue à mettre en forme et à maîtriser.

2 RÉINVENTER LA PARENTALITÉ

Invoquée par l'expertise pédagogique et intégrée dans les stratégies d'accueil de la crèche, l'osmose entre objectifs éducatifs publics et privés émerge progressivement comme une composante stratégique des politiques suédoises de la famille. L'évolution de la mission de l'appareil de protection de l'enfance en est un indice : d'une aide dispensée dans des circonstances spécifiques (naissance, maladie, handicap...) vers l'encadrement et le développement du « rôle » parental (*föräldraroll*). Après avoir légitimé les missions du personnel de la *förskola*, la référence à une approche nationale de l'éducation de la première enfance est ainsi incorporée dans la relation État-citoyen, ainsi que dans l'ordre juridique.

L'élargissement du domaine de compétence institutionnel est l'axe de la réflexion d'une *utredning ad hoc*, engagée en 1973. Le *barnomsorgsgruppen*¹⁷⁸ réunit des experts issus de différentes administrations en charge des affaires sociales autour d'une tâche inédite, qui va les occuper pendant six ans : la mise au point d'une « formation des parents »

¹⁷⁶ B. Ehn, *Ska vi leka...*, *op. cit.*

¹⁷⁷ « Du travail pour tous et pour chaque enfant une place à la *daghem* : voilà ce que signifie la *folkhem* réalisée » – avait proclamé devant le congrès du SAP de 1975 le secrétaire de l'organisation de la jeunesse, L. Engqvist (*SaPs 26e kongress, protokoll*, p. 793). Deux ans plus tard, après la chute du gouvernement du SAP, l'ex-ministre de l'Éducation Hjelm-Wallén dresse l'analyse suivante, en se référant à l'essor de l'institution préscolaire : « L'évolution tend résolument vers [...] une manière différente d'être les uns avec les autres [...] Dans le domaine de la *förskola*, le décalage entre but et réalité est moindre que dans celui de l'école » (...*så är utvecklingen i full gång mot [...] ett annorlunda sätt att vara med varandra [...] så är avståndet mellan mål och verkligheten mindre på förskoleområdet än på skolområdet. Barnuppfostran och politik, op. cit.*, pp. 63-64).

¹⁷⁸ « Groupe d'étude sur l'action sociale en faveur de l'enfance », *cf. supra*, note 53.

(*föräldrautbildning*), placée sous la régie de l'État¹⁷⁹. Cette initiative accompagne donc la codification des finalités de l'éducation préscolaire ainsi que les autres constructions juridiques qui trouvent leur dénominateur commun dans l'intérêt de l'enfant¹⁸⁰. Durant son élaboration, l'analyse dressée par l'expertise psychopédagogique des possibles synergies entre la *förskola* et le monde des adultes, ainsi que l'évolution individualiste des politiques de soutien aux familles, constituent une source d'inspiration évidente¹⁸¹. Le projet du groupe est la tentative la plus ambitieuse de concrétiser la représentation de l'environnement vital de l'enfant comme une « machine à éduquer » intégrée, organisée autour de fonctions complémentaires. S'inscrivant dans un mouvement général de promotion du statut de l'enfant dans la société, le *barnomsorgsgruppen* assure la traduction du méta-discours de la *förskola* (le discours sur sa propre nécessité et sur son image) en enjeu de sensibilisation du grand public.

2.1. Des droits des enfants aux devoirs des « adultes » : construction d'un champ d'intervention

Bien que les propositions visent l'adulte et ses difficultés, le *droit* de l'enfant à un environnement de qualité est le principe autour duquel se structure la réflexion du groupe¹⁸². Regardé en tant que titulaire de droits sociaux, l'enfant figure comme la victime d'une discrimination du simple fait de l'arbitraire – soit, l'absence de responsabilité sociale – qui gouverne sa prise en charge. L'institution éducative apparaît aux enquêteurs comme le relais fondamental entre l'univers opaque du foyer et le projet national pour la jeunesse¹⁸³ : l'émancipation de l'enfant exige que la sensibilité à ses besoins atteigne, à travers les occasions d'échange avec les familles que l'État-providence a suscitées, son entourage le plus proche.

¹⁷⁹ Le développement de l'information dispensée aux nouveaux parents dans le cadre de l'école, des maternités et des services régionaux d'assistance à l'enfance rentrait parmi les propositions rendues en 1972 par la *barnstugeutredning*. Cette exigence fut reprise lors du congrès du SAP de 1975, notamment dans le rapport présenté par Olof Palme (*SaPs 26e kongress, protokoll, III delen*, p. 768).

¹⁸⁰ La première loi sur la *förskola* (SFS 1973:1205) date de 1973 ; la révision du droit du mariage et de la filiation se poursuit tout au long de la décennie, avec les interactions avec le débat sur l'enseignement préscolaire que j'ai dégagées précédemment.

¹⁸¹ R. Klinth (*op. cit.*) met l'accent sur la manière dont l'agenda de la réforme incorpore, dans ses différentes phases, la représentation du groupe familial entretenue par l'expertise psychopédagogique. Après avoir été désignée comme une structure en déclin, la famille fait à nouveau l'objet d'un investissement positif à partir du milieu des années 70. Elle figure dès lors comme la protagoniste de sa propre réforme, l'espace au sein duquel les objectifs sociaux pour l'enfance ont une chance de se concrétiser. Cf. C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸² « Chaque enfant a le droit d'évoluer dans un bon environnement » (*Utredning vill understyrka alla barns rätt till en god uppväxtmiljö. Samverkan i barnomsorg* (« La coopération dans l'action sociale en faveur de l'enfance »), sou 1975:87, p. 13.

¹⁸³ « La nouvelle *förskola* peut représenter un important moyen de contact pour transmettre aux familles une culture de bonne qualité pour leurs enfants... » (*Den nya förskolan kan bli en viktigt kontaktväg att nå barnfamiljer med god barnkultur och möjlighet till gemensamma upplevelser. Ibid.*)

L'originalité de l'exercice lancé en 1973 ne réside pas dans la définition qu'il véhicule des responsabilités « sociales » des familles, car cette prémisse idéologique, après l'option très nette du SAP en faveur d'une « parentalité égalitaire » centrée sur l'enfant et avec le ralliement des forces libérales à ce modèle¹⁸⁴, bénéficie du statut d'une idéologie d'État. L'élément novateur se situe en revanche dans la formalisation des populations cibles et des méthodes de divulgation. L'analyse décline dans les termes de la nécessité politique, donc d'une obligation qui fait abstraction des contingences, le raisonnement justifiant l'encadrement social de la mission du parent, tout en l'attachant à des contextes précis de formation de l'opinion. Dans les démarches d'incitation à la participation aménagées dans le contexte préscolaire, la nécessité du contact était justifiée par le handicap *social* attribué à certains groupes. De manière révélatrice, le mandat du *barnomsorgsgruppen* vise en premier lieu, dans un but préventif, des milieux éducatifs désavantagés ou en demande de conseil¹⁸⁵ : les familles accueillant un enfant handicapé et les *familles d'origine étrangère*, une cible que l'ensemble du débat sur le bien-être des enfants va mettre en exergue¹⁸⁶.

Le premier rapport diffusé par le *barnomsorgsgruppen* (1975) se concentre sur l'intégration, au niveau des communes, du dispositif régional d'assistance médicale à la mère et l'enfant (*mödra- och barnhälsovård*) et des crèches, de deux fonctions : le *screening* des besoins du public et la publicité des mesures accessibles au citoyen. Le manque de coordination entre, d'une part, les structures chargées de l'accompagnement socio-sanitaire de la maternité, et d'autre part les directions municipales des affaires sociales (*socialnämnder*), responsables de l'activité des crèches et des programmes d'assistance individuelle, est désigné comme un frein majeur à leur efficacité. Cette dernière instance de contrôle (qui comprenait le pouvoir de décision en matière d'octroi d'aides financières) était considérée comme l'instrument le plus

¹⁸⁴ Sur la concurrence qui se développe entre social-démocratie et forces de droite autour de la représentation des revendications pour l'égalité au sein du couple et dans la société, cf. le témoignage du libéral G. Romanus, dans *Visionen om jämställdhet, op. cit.*, pp. 24-38. L'accession au pouvoir de la droite en 1976 est marqué par la mise en place d'un ministère de l'Égalité des chances, l'adoption d'une loi contre la discrimination fondée sur le sexe et par l'élaboration de la législation contre les châtements.

¹⁸⁵ Les directives données au *barnomsorgsgruppen* s'articulent en deux volets : la mise en place de structures unifiées de dépistage des handicaps au sein des établissements d'accueil de l'enfance et l'élaboration d'un programme de « formation parentale ». Elles incluaient donc le développement du rôle de la *förskola* en tant que structure de prévention socio-sanitaire (cf. sou 1975:87, *op. cit.*, pp. 3-5).

¹⁸⁶ Deux des rapports préliminaires de l'enquête consacrent un exposé approfondi au domaine du contact avec les « parents immigrés », et à la nécessité de les initier aux valeurs émancipatrices de la société suédoise. Cf. sou 1975:87, *op. cit.*, et *Föräldrautbildning. I. Kring barnets födelse* (« Formation des parents. Tome 1 – Lors de la naissance de l'enfant »), sou 1978:5 (pp. 103-110, chapitre « La formation des parents destinée aux immigrés » *Föräldrautbildning för invandrare*). À noter l'émergence, dans ce contexte, du néologisme *invandrarfamilj*, « famille immigrée ».

efficace et durable du *monitoring* des « foyers »¹⁸⁷ problématiques – soit des « environnements des enfants » jugés les plus sensibles.

L'ensemble de ces propositions doit être apprécié dans le contexte de l'incorporation au sein de l'administration des affaires sociales (*Socialstyrelsen*), réalisée en 1968, de l'agence nationale pour la Santé publique (*Medicinalstyrelsen*), ainsi que d'une discussion plus générale sur l'intégration des problématiques sociales dans les politiques publiques de prévention et d'assistance¹⁸⁸. L'enquête propose de généraliser l'approche préventive de la déviance, déjà développée par les services de maternité et par les antennes locales de l'action sociale, aux autres responsabilités des pouvoirs publics vis-à-vis de l'enfance. Une démarche « proactive » (*uppsökande verksamhet*) d'information des futurs ou des nouveaux parents est l'instrument désigné pour sensibiliser les foyers aux formes d'aide que l'État-providence met à leur disposition, et aux intentions qui les inspirent¹⁸⁹. Dans chaque contexte, le fonctionnaire incarnant le projet national pour l'enfance doit endosser un rôle de conseil et de motivation. L'affirmation des vertus thérapeutiques de la *förskola* – sanctionnée dès 1977 par le droit pour tout enfant handicapé ou « à problèmes » d'y obtenir une place¹⁹⁰ – s'inscrit dans cette logique d'intégration fonctionnelle. Une définition homogène des besoins sociaux de l'enfant préside non seulement à l'activité des institutions concernées, mais plus généralement, au partenariat qu'elles établissent avec les usagers. C'est ce que révèlent ces remarques, relatives à l'effort de conscientisation des « parents immigrés » :

Il est important que les parents se rendent compte de l'importance de la *förskola* pour le développement de l'enfant, indépendamment des complications qu'elle peut entraîner du point de vue de leur identité culturelle. Surtout, il se peut que les parents immigrés ne soient pas suffisamment au courant de la problématique du bilinguisme¹⁹¹.

¹⁸⁷ *Hem* : comme déjà relevé, pour qualifier l'espace privé dans lequel l'enfant évolue, cette notion – que j'ai parfois rendue par l'expression « ménage » – est préférée, dans le vocabulaire psychopédagogique suédois, au terme « famille » (*familj*). Ce choix ne doit pas être considéré comme anodin.

¹⁸⁸ H. Lundblad a analysé le développement, à la même époque, d'une politique de rationalisation administrative consistant à centraliser sous la responsabilité d'une seule autorité (*Social centralnämnd*, soit « comité municipal central aux affaires sociales ») toutes les fonctions relatives aux soins de l'enfance, à la protection contre les déviances et les dépendances et à l'aide économique aux foyers. Dans la même tendance s'inscrit l'élaboration du *familjevårdsprincipen* (« principe de prise en charge globale de la famille »), qui consistait à confier au même fonctionnaire le suivi des nécessités d'un citoyen, dans sa relation aux différents services de l'État-providence (H. Lundblad, *Delegerad beslutanderätt inom kommunal socialvård*, Stockholm, Liber, 1979).

¹⁸⁹ Les difficultés ressenties par les familles immigrées, par exemple, vont justifier l'établissement d'un contact avec ces parents indépendamment de la scolarisation de leurs enfants en crèche (*RH*, 1978/79, *proposition nr 168*, p. 21).

¹⁹⁰ Mesure entérinée avec l'entrée en vigueur de la *Lag om barnomsorg* (*cf. supra*, note 12).

¹⁹¹ *Det är viktigt att föräldrarna förstår att förskolan är av betydelse för barnens utveckling, trots de komplikationer när det gäller den kulturella identiteten, som kan förekomma. Det är dessutom inte självklart att invandrarföräldrarna själva är insatta i tvåspråkighetsproblematiken.* Sou 1975:87, *op. cit.*, pp. 127-128.

Dans ce cas de figure, une technique pédagogique comme l'apprentissage de la *hemspråk* se transforme en un impératif social, qui à son tour conforte l'autorité de l'institution qui le met en œuvre : le fait d'avoir aménagé des initiatives *ad hoc* pour les immigrés, rend la *förskola* nécessaire. D'après la même logique, il est suggéré que le réseau de services pour l'enfance développe un contact suivi avec *tous* les parents.

Convergence des objectifs et unification des responsabilités par rapport aux actions d'information sont les idées directrices qui inspirent la seconde, et principale mission du *barnomsorgsgruppen* : la mise en place d'une stratégie de « formation parentale »¹⁹². La définition de ce « nouveau » concept¹⁹³ renvoie déjà à une universalisation de la cible de l'information. Cet enjeu éducatif s'inspire des démarches participatives aménagées au sein de la *förskola* et de l'école « ouverte » préconisée par la SIA, expériences que l'enquête – avec un décalage par rapport aux conclusions des évaluations de terrain¹⁹⁴ – tient pour des succès avérés en termes de démocratie. Ainsi, son utilité est rattachée aux vertus du contact et de la réflexivité : elle est au service de l'« activation » du sujet¹⁹⁵. Les méthodes proposées préconisent une forme de pédagogie non directive, en prise avec les exigences du public. Si l'on fait abstraction du recours au terme « formation », la nouveauté de cette initiative tient à la nouvelle forme de responsabilité sociale transversale envers l'enfant qui s'y exprime¹⁹⁶. Initialement confinée dans le cadre de la gestion des relations interpersonnelles au sein de l'institution éducative, l'habilitation par échange d'expériences et par autoréflexion est identifiée, pour la première fois, comme une mission d'utilité générale. Sa nécessité semble tenir d'une part aux transformations sociales à l'origine de la création d'un système institutionnel de garde, et d'autre part aux *conséquences* de la nouvelle allocation des responsabilités sur l'identité des adultes. Tout en militant, dans le sillage de la

Plus loin, le rapport proclame, de manière plus normative, le caractère nécessaire de l'encadrement préscolaire pour tous les immigrés : « ...l'enquête considère que la nécessité du *hemspråksträning* concerne tous les enfants immigrés » (*I detta sammanhang vill utredningen påpeka att utredningen i princip anser att alla invandrarbarn har behov av hemspråksträning. Ibid.*, p 128).

¹⁹² Ce projet fait l'objet d'un *addendum* au mandat initial donné par le gouvernement (décision du 20.12.1973, cf. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 4).

¹⁹³ *Ett nytt begrepp, ibid.*, p. 141. En réalité, comme le reste de l'exposé l'atteste, cette initiative avait fait l'objet d'une demande récurrente au niveau du débat politique.

¹⁹⁴ Cf. *supra*, p. 643 sqq.

¹⁹⁵ Cf. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 149. La formation des parents devra s'inspirer – précisent les auteurs – de la « pédagogie du dialogue » appliquée par la *förskola. Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁹⁶ En s'adressant aux adultes, l'enquête précise que la « prise de conscience » de ses devoirs est une obligation qui concerne tout un chacun, « dans son rôle respectif » (*i sina olika roller. Ibid.* p. 142).

familjestödsutredning, pour le droit des parents à renouer un contact plus naturel avec leurs enfants, le *barnomsorgsgruppen* affiche un parti pris résolu en faveur de la *förskola*, désignée comme un complément *nécessaire* du foyer, ayant vocation à accueillir « tous les enfants »¹⁹⁷. Toutefois, dans le sillage du retour critique que nous avons examiné, l'impact de l'institution préscolaire sur le bien-être des enfants est apprécié avec une certaine préoccupation. En effet, tout en offrant aux enfants le cadre accueillant qui leur est indispensable, la *förskola* priverait les familles d'un regard sur le nouveau « monde » dans lequel ils évoluent¹⁹⁸. Créée pour pallier l'« isolement » des enfants, elle semble vouée à accentuer la marginalisation des acteurs qui échappent à ses soins, à savoir les adultes. Un tel effet désagrégeant sur le lien familial est considéré comme inévitable : tout choix qui consisterait à laisser le parent « seul » face à ses nouvelles responsabilités semble donc exclu¹⁹⁹. Les lignes de force du raisonnement – incapacité de la famille à satisfaire aux besoins profonds de l'enfant et nécessité d'améliorer sa relation avec les institutions chargées de sa protection – entraînent le groupe vers une réponse volontariste : chaque futur parent devrait être préparé à bien exercer son *rôle*, sur la base de priorités établies à l'échelle nationale. Bien que ce pas vers la formalisation des responsabilités du parent semble marquer une rupture, ce projet se nourrit tout à la fois de l'héritage des pionniers de la réforme sociale en Suède²⁰⁰ et des initiatives plus récentes aménagées au nom du *droit* de l'adulte à participer au système de soins à l'enfant. En effet, la physionomie de la « formation parentale » finalement dessinée dans la proposition gouvernementale de 1979²⁰¹ s'écarte des modèles précédents, verticaux, d'hygiène sociale, héritage des années 30. Le

¹⁹⁷ *Förskolans utbyggnad till att omfatta alla barn. Ibid.*, p. 144. Symétriquement, l'incapacité à offrir à l'enfant un environnement suffisamment « stimulant » est imputée à la famille moderne tout court (*ibid.*, pp. 143-144). Dans le rapport rendu en 1980, la *daghem* est définie comme « un complément nécessaire du foyer ainsi qu'un droit pour tous les enfants, indépendamment de la situation professionnelle des parents » (*ett nödvändigt komplement till hemmet och en rättighet för alla barn, oberoende av föräldrarnas arbetssituation*. SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 101).

¹⁹⁸ *Barnens värld*. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 145.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 145.

²⁰⁰ Il s'inscrit, plus exactement, dans le sillage des démarches d'information sur les soins aux enfants, qui accompagnent, dans les années 30 et 40, l'émergence d'un principe de responsabilité sociale pour la promotion de la natalité (*cf. supra*, p. 90-93). La politisation du thème de la maternité est marquée par l'engagement de l'État au profit des foyers et des mères célibataires et la mise en œuvre d'un réseau de centres de protection infantile (*barnavårdscentraler*). L'œuvre de conseil à caractère médical s'était alors autonomisée de la dimension morale de la condition de parent : la réflexion sur cet aspect se développant plutôt dans le cadre des organismes d'instruction populaire (*folkbildning*). Une propension à ramener cette activité d'orientation sous le contrôle de l'État-providence peut toutefois être décelée, tout au long de la trajectoire de la collaboration entre initiative réformatrice et recherche psychopédagogique. À la fin des années 30, le couple Myrdal fut à l'origine d'initiatives éducatives, les « cours pour papas et mamans » (*mamma- och pappakurser*), tournées vers la réforme des pratiques éducatives des jeunes parents. La discussion au sujet de la qualité de « l'environnement des enfants » se réclame ouvertement de ces antécédents. *Cf.* SOU 1975:30, *op. cit.*, pp 39-46.

²⁰¹ RH, 1978/79, *proposition nr 168*.

projet ne se traduit pas par une démarche formalisée, confiée à un organe institutionnel précis. Il ne s'agira pas non plus d'une « formation » au sens conventionnel du terme²⁰², destinée à stigmatiser, comme dans la vision des époux Myrdal, l'amateurisme de la structure familiale. L'initiation à la « parentalité » (*föräldrarskap* : néologisme lancé durant cette période) est conçue comme une démarche diffuse de prise de conscience, déléguée en premier lieu à la mobilisation du corps médical et paramédical chargé du suivi pré- et périnatal, et engageant ensuite des canaux de sensibilisation aussi disparates que les organismes d'éducation populaire rattachés aux partis, le système scolaire ou la radio-télévision d'État. Corollaire des initiatives qui inscrivent l'« intérêt de l'enfant » dans l'ordre juridique (nouveau Code de la famille, *förskola* publique, législation sur les châtiments...) cet élan didactique souligne la pertinence de ces innovations du point de vue d'une éthique civique, et vise à les ancrer dans le sens commun.

La formation des parents se profile ainsi comme un gage de la participation de l'adulte à l'organisation des cadres de vie de l'enfance. Tout en s'inscrivant dans le sillage des expériences participatives développées au sein de la *förskola*, elle marque un saut qualitatif important. Dans le contexte préscolaire, en effet, la valeur émancipatrice de la sensibilisation de l'adulte tenait au fait de lui garantir un accès informé à un service ; dans le cas présent, elle obéit à une pétition de principe, qui concerne son incapacité à exercer ses fonctions sans une aide extérieure²⁰³. Trouver un point de convergence avec les finalités que la *daghem*, plus que tout autre appareil de l'État-providence, incarne, ne sera donc pour lui ni une fatalité ni un droit, mais un *devoir* objectif. Par ce raisonnement, l'inversion de la logique d'habilitation qui avait inspiré les démarches d'implication des parents boucle sa trajectoire : si à travers le droit, ensuite requalifié en « devoir » de participer aux activités de la *daghem*, il était question de légitimer le rôle de cette institution, la difficulté du parent à dominer la trajectoire de l'enfant au sein des institutions compte désormais comme un *désaveu* de ses qualités d'éducateur, de partenaire ou de citoyen²⁰⁴. Au même titre que les « rôles sexuels » au sein de la famille, contre

²⁰² Tout en prenant ses distances vis-à-vis de cette appellation, l'enquête avait décidé tout de même de s'y tenir. Cf. sou 1975:87, *op. cit.*, p. 141.

²⁰³ « Il est de plus en plus évident que les parents souhaitent de l'aide pour assumer leur rôle, même à l'extérieur de la *förskola* et de l'école ». « Beaucoup de parents se sentent seuls et isolés dans leur rôle ». (*Det börjar stå klart för allt fler att föräldrarna önskar stöd i sin föräldraroll ... Ibid.*, p. 142. *Många föräldrar känner sig isolerade och ensamma i sin föräldraroll.* sou 1978:5, *op. cit.*, p. 44).

²⁰⁴ Ce qui nous renvoie au rôle central que la *förskola* et les réseaux de sensibilisation qui l'assistent exercent, dans les stratégies de l'État-providence, au service de l'avènement de la famille démocratique de l'avenir, et simultanément de la soustraction de cet enjeu au champ des idéologies politiques (cf. R. Klinth, *op. cit.*, p. 160-161).

lesquels les administrations de l'Enseignement, des Affaires sociales et du Marché du travail viennent d'engager leur potentiel de sensibilisation²⁰⁵, le « rôle de parent » vient d'être requalifié en tant qu'enjeu d'une révolution culturelle dont chaque citoyen doit se sentir à la fois l'objet et le protagoniste.

Ce processus est également intéressant dans le sens de la caractérisation de l'orthodoxie individualiste en tant que catalyseur d'un sentiment communautaire, ou national. La nécessité d'arracher l'individu de son isolement social vise en effet, de manière exemplaire, certains groupes de population (tels que les femmes immigrées) pour lesquels l'absence de rapports avec la « société suédoise » tiendrait à des résistances d'ordre *culturel*²⁰⁶. Ces individus constituent une cible privilégiée : élaborer en commun leurs responsabilités de parents marque le premier pas vers l'acquisition d'une attitude de confiance envers les institutions, donc d'une plus grande perméabilité aux modèles de comportement dominants :

L'activité destinée aux parents peut contribuer à modifier ces fonctions limitées, en amenant la femme [immigrée] vers un rôle plus actif vis-à-vis des institutions (*visavi samhället*)²⁰⁷.

L'objectif d'habilitation recoupe parfaitement, dans le cas en question, une démarche d'assimilation. L'obstacle que la formation parentale est appelée par définition à surmonter – l'« isolement » des ménages – ne se réfère pas à la simple création de canaux d'échange et d'accès à l'information, mais à une distance inscrite dans les moeurs : la réticence d'une partie des adultes à refléter, à travers leur conduite quotidienne, les priorités définies par la sphère institutionnelle.

La réponse à la souffrance des parents reproduit la logique qui avait amené la *förskola* à répondre au malaise dans les relations primaires des enfants par une action de régénération du tissu communautaire à travers la réhabilitation du groupe et de l'« influence » (*påverka*). Dans les deux cas, les remèdes préfigurés aux *conséquences* de la prise en charge professionnelle de

²⁰⁵ La politisation du thème des rôles sexuels conventionnels est un legs de la mobilisation pour l'entrée des femmes sur le marché du travail et de la priorisation par le SAP de la question de la parité au sein des foyers (cf. *supra*, p. 632 sqq.) Un projet de sensibilisation des élèves sur l'impact des rôles sexuels voit le jour au sein de SÖ en 1970. Il aboutira en 1977 à un rapport ainsi qu'à un programme d'action que j'examinerai plus loin.

²⁰⁶ « Les femmes qui travaillent à leur domicile, ainsi que celles occupées dans des professions qui offrent peu d'occasions de contacts [...] peuvent facilement s'isoler de la société suédoise, notamment lorsque leur culture n'admet pas qu'elles soient actives en dehors du foyer sans leur mari » (*Hemarbetande kvinnor liksom de som har arbeten med små möjligheter till kontakter [...] kan lätt bli isolerade från det svenska samhället speciellt om kulturen inte tillåter aktiviteter utanför hemmet utan mannens sällskap*. SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 191).

²⁰⁷ *Föräldraverksamhet kan bidra till att modifiera dessa avgränsade funktioner så att kvinnan får en mer aktiv roll visavi samhället*. *Ibid.*

l'enfance présentent une telle homologie avec les formes de discipline créées par cette institution qu'on sera tenté de se demander si l'enjeu de la réforme préscolaire et la critique de ses « effets pervers » n'opèrent pas comme deux éléments complémentaires d'une seule forme de connaissance/pouvoir, dans l'acception utilisée par Michel Foucault, en référence à l'institution carcérale²⁰⁸.

On peut encore noter que le raisonnement du *Barnomsogsgruppen* ne fait qu'étendre aux parents le récit généalogique dénonçant l'exclusion des enfants des circuits de la production et de la socialisation politique²⁰⁹. Dans les bilans des résultats de la *daghem*, le divorce entre les formes modernes de l'accueil de l'enfance et le monde des adultes avait servi à tracer les limites de la professionnalisation de certaines fonctions pédagogiques. Récupéré par les responsables de la *förskola* pour montrer que cette institution était en droit d'endosser des missions affectives et normatives, ce tableau justifie, dans ce contexte, la *dilatation* de la mission des autorités chargées du suivi psychopédagogique de l'enfance²¹⁰. La critique des effets négatifs de la professionnalisation de la garde des enfants n'est jamais remise en question, mais se trouve capturée dans une perspective plus englobante : le combat contre la « sectorialisation » (*sektorisering*) des identités sociales, au nom d'un projet commun pour l'enfance. La nécessité de corriger l'hégémonie de la *förskola* justifie en somme une prise en charge, non moins totalisante, de la mission du parent, afin de l'équiper d'un langage lui permettant de donner un nom à son malaise. Le slogan de l'ouverture se soude, encore une fois, avec une logique d'enfermement sur le plan de l'idéologie.

Le caractère universel de la pédagogie découle toutefois, en premier lieu, du regard intégré que la doctrine de l'« environnement des enfants » porte sur chaque acteur qui le détermine. La restauration symbolique d'une communauté éducative est le fil conducteur de l'exposé d'intentions du *barnomsorgsgruppen*. Etant donné que l'environnement des enfants doit être regardé comme un tout, chaque initiative touchant à leur situation ne peut que concerner

²⁰⁸ « Le prétendu échec ne fait-il pas partie du fonctionnement de la prison ? » M. Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 316.

²⁰⁹ Cf. SOU 1978:5, *op. cit.*, pp. 33-41.

²¹⁰ Dans le chapitre du rapport intitulé « La nouvelle condition des familles » (*Familjens förändrade situation. Ibid.*, p. 33), la dénonciation de l'isolement social des foyers vire vers une critique de l'évolution individualiste des sociétés industrielles avancées. L'« isolement » du parent n'est donc plus lié à une condition spécifique d'exclusion, mais qualifie un stade du développement historique des sociétés. Le monde, d'après les auteurs, se serait affranchi de l'anthropologie « totale » propre à la société agraire (« *total* » *människosyn*, *ibid.* p. 33), qui transmettait à chacun de ses membres une vision évidente des buts de l'éducation de l'enfant. Le message implicite est évidemment que cette fonction devrait être restaurée.

« tous » les enfants – ainsi que les personnes qui en ont la charge²¹¹. La référence à une problématique commune à la famille moderne dévoile le caractère rhétorique de la focalisation initiale du projet autour des familles exposées à des problèmes particuliers : dans le regard du groupe, aucun sujet social ne peut se prétendre apte à satisfaire les besoins des enfants par ses propres ressources²¹². L'enjeu se situe d'emblée sur le plan moral ; alors que le référent de la protection de l'enfance cesse d'être l'individu, pour devenir un système de relations et sa *performance*, les distinctions entre ses différents champs d'activité – suivi médical ou pédagogique, information des parents et éducation – s'estompent tout naturellement²¹³. Si la *förskola* se détache comme un véhicule naturel de la nouvelle « formation parentale », il est simultanément prévu que ses méthodes évoluent en tenant compte des thèmes sur lesquels l'État va centrer cette activité²¹⁴. Participation et « formation » parentales apparaissent en fait comme deux instruments complémentaires au service de l'amélioration de l'environnement des enfants ; aucune distinction de finalités ne permet plus de différencier leurs domaines respectifs²¹⁵.

²¹¹ La thèse énoncée en 1975, selon laquelle les finalités arrêtées dans l'*arbetsplan* expriment des objectifs valables pour chaque enfant suédois (défini, avec un intéressant parallélisme avec le terme utilisé pour les adultes – comme « la plus grande *ressource* de la société ». *Samhällets främsta tillgång. Ibid.*, p. 142) trouve dans ces propos une traduction pratique.

²¹² « Les enfants dont le groupe, par son travail d'enquête, a cherché en premier lieu à satisfaire les nécessités [...] sont ceux que l'on désigne souvent comme “enfants ayant des besoins spécifiques”. Mais, au fond, *tous les enfants ont les mêmes besoins* » (*De barn vars behov av stöd och stimulans barnomsorgsgruppen främst haft att tillgodose i sitt utredningsarbete har ofta kallats barn med särskilda behov. Men alla barn har i grunden samma behov. Ibid.*, p. 14). La généralisation de l'objet des propositions semble découler à la fois d'une démarche autonome des enquêteurs et d'un recentrage formel des instructions du gouvernement. *SOU 1975:87, op. cit.*, p. 4. La proposition de 1979 prévoit la possibilité pour tout parent de bénéficier d'une indemnisation pécuniaire pour les journées de travail qu'il consacrerait à cette activité de formation.

²¹³ « La *barnstugeutredning* a souligné [...] que la *förskola* [...] a pour mission de satisfaire à la fois les nécessités des enfants et de leurs parents » (*barnstugeutredning understyrker att förskolan [...] skall fungera som en serviceinstitution [...] med uppgift att tillgodose både barnens och föräldrarnas behov. SOU 1975:87, op. cit.*, p. 160).

²¹⁴ *Ibid.*, p. 154.

²¹⁵ « L'enquête estime que l'éducation parentale peut devenir un élément important de la participation des parents, qui est un fondement de l'activité de la *förskola* [...] la présence des parents à la crèche représente dès lors une condition pour la mise en œuvre de l'éducation parentale » (*Enligt utredningens mening kan föräldrautbildning utgöra en viktig del i den föräldraverksamhet som utgör en grundsten i förskoleverksamhetens innehåll [...] Föräldrarnas närvaro i förskolan blir därmed en förutsättning för genomförandet av föräldrautbildning. Ibid.*, pp 10-11).

2.2 Initier le parent à son rôle : participation et prise de conscience en tant que thérapie sociale

Il serait abusif de réduire la « formation parentale » à l'annexion par la sphère publique de la problématique de la filiation, ce dernier processus étant un phénomène plus diffus, étalé dans le temps et animé par une multiplicité d'acteurs, dont le secteur marchand. L'originalité du projet²¹⁶ réside, spécifiquement, dans l'appropriation politique du regard et du style communicatif propres à une institution récente. Motivations et enjeux de la participation parentale préconisée par la *förskola*, sur la base d'une représentation du bien-être de l'enfant, y apparaissent comme des éléments inhérents à la responsabilité de chaque citoyen. L'obstacle préliminaire auquel les enquêteurs font face est l'absence d'un contexte préétabli dans lequel chaque parent pourrait faire l'objet d'une évaluation de la part des représentants de la société. Bien qu'identifiés comme des vecteurs de messages sociaux, la *förskola* et les différents volets de l'assistance sociale ne touchent qu'un segment de la population. Ils ne se prêtent donc pas à assurer un suivi systématique du comportement des adultes qui structurent la vie de l'enfant. Une fois cet objectif posé, le défi consiste à repérer un cadre de conditionnement compatible avec ces deux exigences : toucher le parent *en tant que tel*, et susciter sa prise de conscience dans des formes non intimidantes. L'issue est contenue dans le choix de méthodes appropriées : il s'agit de multiplier les occasions d'échange, d'unifier le discours sur l'enfance véhiculé par les divers réseaux de socialisation politique – institutions, monde associatif, médias – en laissant qu'il se propage sans une régie externe. C'est pourquoi, l'idée initiale d'une *école des parents*, permettant aux « mauvais » d'entre eux d'ajuster leur comportement à des exigences objectives, est explicitement rejetée.

Il est utile de rappeler que l'engagement de l'État dans l'orientation des parents s'inscrit dans une mouvance favorable à une évolution *qualitative* de la mission de l'État-providence, dans le sens de l'individualisme. En s'appuyant sur les analyses de l'« enquête sur le service social » (*socialutredning*)²¹⁷, les rapporteurs se réclament d'une nouvelle conception de l'assistance sociale, qui consiste à valoriser le contact avec les individus et l'impact sur leur qualité de vie, au détriment de l'orientation thérapeutique et répressive jusqu'alors prédominante. Cette

²¹⁶ À laquelle correspond, sur un plan plus substantiel, celle des initiatives engagées par l'État suédois dans l'encadrement juridique des prérogatives parentales.

²¹⁷ Au début des travaux du *barnomsorgsgruppen*, ce comité était engagé dans la consolidation dans un texte unique des lois-cadres sur le service social, sur la protection de l'enfance et sur l'assistance aux alcooliques. L'engagement de ressources pour la mise en place – sous la responsabilité des municipalités – d'un vaste réseau de services d'assistance à domicile au profit des handicapés et des personnes âgées, rentre dans ce même mouvement de recentrage des formes de l'assistance sociale vers un type de prestations adaptées aux situations individuelles. Les propositions de la *socialutredning* aboutirent en 1980 à l'adoption de la nouvelle loi sur le service social de 1980 (*Socialtjänstlag*).

évolution se traduirait par la réorientation vers une approche préventive et « globale » (*helhetssyn*) de la déviance – consistant à atteindre les individus avant qu'ils ne soient confrontés à des problèmes macroscopiques (difficultés relationnelles et psychologiques, maltraitance...) dans leur expérience de parent. Le dépistage ponctuel de ces *symptômes* céderait ainsi la place à la maîtrise des *environnements* dans lesquels s'inscrivent les trajectoires individuelles²¹⁸.

Un présupposé important dans la méthodologie de l'action sociale est [...] que chaque individu dispose de ressources (potentielles) pour organiser son existence. À cause de différents facteurs, ces ressources peuvent être plus ou moins inhibées. La mission du travailleur social consiste en grande mesure à les libérer [...] L'action sociale se propose d'augmenter la capacité de l'individu à influencer sa situation de vie, en augmentant sa confiance en soi en ce qui concerne la possibilité de réaliser des progrès²¹⁹.

La nouvelle orientation émancipatrice du service social entretient un lien logique avec le processus de « démocratisation » de la relation État/parents, que le *barnomsorgsgruppen* appelle de ses vœux²²⁰. En premier lieu, faire reposer le succès de l'action sociale sur une évolution simultanée des attitudes individuelles conforte la suppression de toute distinction qualitative entre les compétences de l'État-providence. Si, dans une perspective de régulation verticale, chaque organe était investi d'une mission circonscrite – maîtrise des difficultés liées à un handicap, aide financière aux foyers sans ressources, apprentissage (dans le cas de la crèche) de certaines qualités sociales – l'éthique de la *restitution* de la parole préfigure une tâche diffuse et transversale. Identifier la mission des services sociaux à l'objectif d'aider le sujet à tirer profit de son potentiel caché revient à diluer et à dilater la portée de son action. La conformité des attitudes n'est plus assurée par une discipline externe, mais par une incitation incessante à la remise en question de son « rôle », de la fidélité à soi-même, de la correspondance de son comportement à un idéal et à des perspectives plus globales. Face à la fragilisation de l'identité de parent, les réponses pertinentes ne pourront venir que d'un élan collectif d'entraide, condition de la mise en perspective de sa situation de vie²²¹.

²¹⁸ La proximité de ces thèses avec les maîtres mots qui dirigent l'évolution du discours sur la *förskola*, ressort ici en toute clarté.

²¹⁹ *En viktig utgångspunkt för den sociala metodiken är således att varje individ har (potentiella) resurser att forma sitt liv. Dessa kan av skilda faktorer vara mer eller mindre undertryckta. Att frigöra dessa resurser är en viktig del av det sociala arbetet [...] Syftet med samhällsarbetet är att öka människornas förmåga att påverka sin egen livssituation framför allt genom att öka deras självförtroende när det gäller att åstadkomma förändringar.*
SOU 1975:87, *op. cit.*, pp. 27-28.

²²⁰ *Kvalitetsförbättring... ett led i en demokratiseringsprocess...* SOU 1980:27, *op. cit.*, pp. 89-90.

²²¹ « Bâtir une éducation des parents reposant sur le contact et l'échange entre êtres humains, signifie créer les conditions pour apprendre les uns des autres [...] Le dialogue peut aussi entraîner une meilleure vision de soi-même. Il permet de situer ses valeurs et sa manière d'agir [...] dans un contexte un peu plus vaste » (*Att bygga upp en föräldrautbildning som bygger på kontakt och utbyte människor emellan innebär att man skapar förutsättningar för att lära av varandra [...] Dialogerna kan också bidra till ökad självinsikt. Man får sätta in*

En même temps, chaque « rôle » s'identifiant de plus en plus à la responsabilité sociale qui s'y attache, sa définition sera progressivement remise au niveau politique. L'attention se concentre désormais sur la manière de traduire dans la réalité un idéal regardé comme un souhait universel. Lorsque le groupe aborde les objectifs prioritaires de la formation, l'agenda récent de la politique de la famille et la réflexion autour des pédagogies préscolaires lui offrent un repère évident : le besoin d'information de groupes spécifiques de population est mesuré à partir de la distance qui les sépare de ces objectifs (par exemple, de l'exercice d'une parentalité « égalitaire »). Improvisation et initiative d'en bas ne trouvent pas une grande place dans le choix des programmes²²². Avec sa structure horizontale, le projet de formation des parents s'accorde parfaitement avec la rationalisation bureaucratique de la prise en charge de l'enfance et son alignement sur des finalités homogènes. Les valeurs qui régissent sa mise en condition seront logiquement les mêmes qui définissent les missions du service social, et que nous retrouvons, libellées de manière identique, dans l'*arbetsplan* de 1981.

...les finalités globales de démocratie, égalité, solidarité et sécurité doivent également présider à la formation des parents²²³.

Comme on vient de le noter, l'effort qui tend à uniformiser l'action des institutions et à augmenter sa force de pénétration obéit paradoxalement à un objectif de *singularisation* : l'acquisition par l'individu d'une conscience de ses propres objectifs et d'une capacité à les mettre en oeuvre.

Dans le cas des actions visant les immigrés, l'imbrication entre accès à l'autonomie et construction d'un consensus culturel est tout particulièrement patente. En ce qui concerne cette cible, la participation aux actions de formation est présentée comme la condition pour s'approprier un rôle fondé sur l'autodétermination et sur la prise de distance avec des coutumes irrationnelles. Reconnu et reconstruit dans le contexte de la politique de « liberté de choix culturelle »²²⁴, le « parent immigré » apparaît comme l'élément d'une micro-structure

sina egna värderingar och sitt eget sätt att handla [...] i ett något större sammanhang. Ibid., p. 148).

²²² Un autre parallélisme avec les préoccupations des architectes de la *förskola* tient à la problématique de l'élargissement de la base sociale de la participation : un thème justifié par la remarque selon laquelle les initiatives de participation déjà établies au sein de la crèche et des autres appareils d'assistance ne réuniraient que des parents déjà « motivés », issus des couches aisées de la population (des parents, relèvent les enquêteurs, « qui se montrent loyaux vis-à-vis des valeurs sociales établies, car elles coïncident avec les leurs » *Föräldrar [...] som ställt sig lojala till det etablerade samhället värderingar, därför att de sammanfallit med deras egna. sou 1980:27, op. cit., p. 56* – section intitulée « Formation parentale – au service de la démocratisation » (*Föräldrautbildning – ett led i demokratisering. Ibid., pp. 59-60).*

²²³ *De övergripande målen demokrati, jämlikhet, solidaritet, och trygghet bör vara vägledande även när det gäller föräldrautbildning. Sou 1975:87, op. cit., p. 146. Cf. supra, notes 155 et 156.*

²²⁴ *Cf. infra, p. 716 sqq.*

sociale en crise (la « famille immigrée », *invandrarfamilj*), qui au nom de l'attention envers l'enfant, requiert un soutien lui permettant de rencontrer les attentes de la société globale. Paradoxalement, par les stéréotypes qui la connotent (cohésion, assurance normative, autorité naturelle du père...), ce type de famille échappe précisément aux carences qui justifient la scolarisation des parents suédois ; néanmoins, dans la vulgate de la politique d'intégration, cette solidarité organique apparaît moins comme une vertu que comme un indice d'arriération²²⁵. On touche ainsi à l'importance primordiale qu'un paradigme *culturel* revêt par rapport aux critères, purement descriptifs, de bien-être et de sécurité des foyers. La cohérence entre valeurs privées et valeurs globales est l'exigence qui prime. Dans le cas de l'immigré, la prise de responsabilité marquée par la participation aux formations tendra à clarifier le droit/devoir de remettre en question les évidences sur lesquelles il fonde sa vision de l'équilibre entre espace de l'intimité et impératifs collectifs. De même que le passage de l'enfant immigré vers une condition biculturelle, l'assimilation d'un rôle correct de « parent » revient à un acte de libération, inséparable d'une intervention externe :

PARENTS IMMIGRÉS [...] L'activité de formation des parents peut contribuer à modifier ces fonctions limitées [des femmes immigrées] [...] Une partie de ces femmes ont aussi besoin d'aide pour reconstruire leur estime de soi, qui peut-être a été affectée par le fait qu'avec leur installation en Suède, toutes les fonctions et valeurs évidentes par rapport à la famille, à l'éducation des enfants et au rôle de la femme sont devenues caduques²²⁶.

Avec ces prémisses, il est logique que le premier vecteur d'information retenu s'identifie à un service universel, tel que l'action sociale pour la mère et l'enfant²²⁷. Cette démarche représente cependant, plutôt qu'une mission à part entière, une prise de contact, une porte ouverte vers d'autres initiatives de divulgation. Si l'on envisage les différents volets des propositions du *barnomsorgsgruppen* comme un tout, on peut noter que l'expression « formation parentale » qualifie tour à tour des projets différents, prolongeant le suivi de la condition du parent, tout au long de son parcours. Dans le projet défini dès 1975 et repris par le gouvernement dans son projet, cette démarche s'articule en quatre phases : notamment, la formation dispensée « lors de la naissance de l'enfant »²²⁸, durant « l'âge préscolaire », l'« âge scolaire » pour aboutir

²²⁵ SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 28.

²²⁶ INVANDRARFÖRÄLDRAR. *Föräldraverksamheten kan också bidra till att modifiera dessa avgränsade funktioner [...] En del kvinnor behöver också stöd för att bygga upp det självförtroende som kanske gick förlorat i samband med flyttningen till Sverige då alla självklara funktioner och värderingar kring hem och barnuppfostran och kinnans roll plötsligt blev ogiltiga. Ibid.*, p. 191.

²²⁷ *Mödra- och barnvård* : une mission soumise à l'autorité des départements (*län*) et rattachée aux hôpitaux. Cf. RH, 1978/79, *proposition nr 168*, p. 22.

²²⁸ *I samband med barnets födelse* (SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 153). Les mesures y afférentes sont illustrées dans le premier volet de propositions concrètes rendues par le *barnomsorgsgruppen* (SOU 1978:5, *op. cit.*)

finalement à une démarche universelle : la « formation parentale *pour tous* »²²⁹. La complémentarité de ces démarches et la coordination qu'elles supposent entre acteurs institutionnels posent tout naturellement la question du caractère prescriptif du « rôle » qu'elles contribuent à dessiner. Inspiré par la vision d'une société organisée autour des nécessités de l'enfance, le groupe aborde la normalisation des attitudes à cet égard non comme une notion abstraite, ni une nécessité limitée à des comportements extrêmes, mais comme une composante essentielle de son projet. Sa revendication emprunte toutefois une forme indirecte, privilégiant l'identification spontanée et une imprégnation en douceur. L'implication des autorités publiques dans les démarches de sensibilisation préfigurées demeure, par ailleurs, relativement effacée. Elle ne s'exerce directement qu'au niveau de la première « phase » de la formation parentale, aménagée au sein des centres de planning familial et des maternités.

L'établissement de procédures participatives de « formation parentale » dans un contexte institutionnel est l'enjeu du rapport rendu en 1978, consacré à l'accueil des futurs parents par les sages-femmes (*barnmorskor*), les puéricultrices (*barnsköterskor*) et le reste du personnel médico-social. Ces professionnels devront affiner leur capacité à dispenser une pédagogie, sans que celle-ci soit ressentie comme l'expression d'un dessein autoritaire ou d'un regard stigmatisant²³⁰. Les trois objectifs de la formation parentale arrêtés dans le document de 1978 renvoient à l'habilitation de l'adulte : il s'agit d'« accroître ses connaissances », de lui donner l'accès « au contact et à la communion », et surtout d'améliorer sa capacité à « influencer les conditions sociales » de l'éducation²³¹. Les méthodes assignées à cette entreprise renvoient à une appropriation, par osmose, des nouveaux engagements du système d'accueil. Les vecteurs d'information mobilisés sont tenus non pas d'ajuster leur message en fonction de leur sphère de compétence, mais de surmonter les clivages disciplinaires et linguistiques qui les séparent, pour rentrer dans un dialogue personnalisé avec leur cible.

Le modèle proposé s'inspire de l'accueil des parents par la *daghem*, et traduit l'ambition générale du projet : aménager des espaces de dialogue, incitant les familles à élaborer leurs problèmes en commun. Réunis par petits « groupes de discussion » (*samtalsgrupp*), encadrés

²²⁹ *När barnet är i förskoleåldern; När barnet är i skolåldern; Till alla i samhället* (SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 153).

²³⁰ Les recommandations des enquêteurs qui touchent à la nécessité d'éviter que la parole des spécialistes du suivi médico-psychologique des accouchées et des nourrissons se drapent de l'autorité d'un « expert » (SOU 1978:5, *op. cit.*, pp. 52-53) calquent en tout point la réflexion des responsables de l'organisation de la crèche sur les conditions d'un accueil convivial et non discriminatoire des parents.

²³¹ *Öka kunskaper. Skapa möjlighet till kontakt och gemenskap. Skapa möjlighet till påverkan av samhälleliga förhållanden. Ibid.*, pp. 44-45.

par un animateur, les parents seront laissés libres de fixer la forme et le contenu des échanges à partir de leurs propres expériences, la fonction d'encadrement se limitant à un acte de libération de la parole. Les recommandations sur les contenus varient en fonction des canaux concernés, mais le trait d'union consiste à privilégier l'incitation à l'autoréflexion par rapport à la communication de conseils en puériculture : la conscience qu'il faut éveiller concerne le domaine de l'idéal²³². Le développement relatif à la formation en milieu hospitalier tend ainsi à confirmer l'évolution des institutions pour l'enfance vers une structure en réseau, jetant des « ponts »²³³ entre les environnements de l'enfant. Plutôt que de *censurer* le comportement de l'individu, il s'agit d'orienter sa perception de soi et de sa position sociale. Or, ce type d'incitation à la prise de conscience présente la même ambiguïté statutaire que la pédagogie des valeurs de la *daghem* : tout en visant à élargir la marge d'action du sujet, elle marque les frontières morales qui en limitent l'exercice. Si les conditions de la participation à la formation dépendent, formellement, de la représentation que l'individu se fait de ses besoins, son développement obéit à des principes clairement affichés de concentration de la régie politique, d'efficacité et de diffusion.

Concrètement, l'accueil du futur parent devra l'aider à maîtriser les obstacles et les legs imaginaires, qui entravent sa prise de responsabilités face aux futures générations. Parmi les habitudes héritées, la tendance à considérer les devoirs vis-à-vis de l'enfant comme l'objet d'une intuition, mûrissant dans la sphère intime, est considérée comme la plus pernicieuse. C'est pourquoi les recommandations adressées au personnel animant les groupes de discussion lui assignent un rôle sans équivoque : traduire les craintes et les interrogations de l'adulte face à ses nouvelles responsabilités dans un langage *politique*. La perception subjective de la condition de parent doit rentrer en résonance avec l'expérience d'autres individus et, en dernier lieu, avec des objectifs de réforme²³⁴. Les enjeux que le rapport met en avant touchent systématiquement aux prémisses idéologiques de la politique de la famille : le rôle des institutions de garde, les droits des enfants²³⁵, ou le régime d'assurance parentale institué en

²³² Dans le cas des actions menées dans les maternités, l'enquête encourage les animateurs à privilégier la discussion autour des principes fondamentaux de la parentalité par rapport aux questions de nature purement « pratiques » (*de praktiska frågorna. Ibid.*, p. 83).

²³³ ...*skapa broar. SOU 1975:87, op. cit.*, p. 151.

²³⁴ L'enquête invoque, par exemple, le recentrage du dispositif d'information des parents déjà accessible au sein des services de maternité (*barnbördshus*, ci-après BB) de la sphère de la puériculture vers les « finalités supérieures de démocratie, d'égalité, de solidarité et de sécurité » (*Att nå de övergripande målen demokrati, jämlikhet, solidaritet och trygghet. Ibid.*, p. 147).

²³⁵ L'information pré- et périnatale dispensée par les sages-femmes et les infirmières-puéricultrices, par exemple, devra inclure l'initiation des parents au modèle de la « parentalité égalitaire ». Section « Le rôle actif du papa dans les BB » (*Pappans aktiva roll på BB. SOU 1978:5, op. cit.*, p. 78).

1974. Chaque adulte sera incité, de telle sorte, à apprécier en quelle mesure les relations au sein de sa famille reflètent les finalités générales de la politique de l'environnement des enfants²³⁶.

C'est en hommage à une telle exigence, d'ordre symbolique, que le personnel médico-social est invité à se soucier davantage des effets de sa parole sur l'organisation des rôles au sein de la famille que de leur consonance avec la demande de l'adulte. Le *style* de l'accueil est par exemple considéré comme un enjeu plus pertinent que son contenu, et fait l'objet de recommandations détaillées. Pour attester la nouvelle dimension de la responsabilité pour l'enfant il est recommandé, tout d'abord, que l'information prénatale implique, simultanément, les *deux* parents. Le chapitre consacré aux enjeux du contact des parents avec la structure médico-hospitalière insiste sur la nécessité de signifier à la mère le caractère *non exclusif* de sa responsabilité pour l'enfant. Sa condition fragile et interrogative, face à l'événement de la naissance, est tenue comme l'occasion d'une avancée culturelle : ouvrir au contact avec le monde extérieur « un univers traditionnellement féminin »²³⁷. Une obligation de réussite pèse sur le personnel par rapport à ces enjeux imaginaires. Corrélativement, l'utilisateur figure davantage comme le destinataire d'une action de persuasion que comme le sujet d'une prise de conscience. L'identification des « pères dubitatifs » (*tveksammas pappor*) – une catégorie déjà présente lors de la conception de la participation parentale en crèche – en tant que cible prioritaire est emblématique, ainsi que le fait que leur absentéisme soit imputé d'emblée à l'échec du contact que l'institution aura établi avec eux²³⁸. D'autres prescriptions insistent ainsi sur l'importance d'assurer une *stabilité* au groupe de discussion²³⁹, condition nécessaire afin de signifier aux participants le partage d'une situation existentielle. La subordination du programme aux vœux des usagers trouve ainsi une autre limite dans la nécessité d'éveiller le sentiment d'appartenir à une communauté solidaire²⁴⁰, capable d'adhérer à des normes

²³⁶ « Concrétiser » l'utopie revient également à éviter une interprétation libre ou extensive de ses décrets : comme il l'a été noté (cf. R. Klinth, *op. cit.*, pp. 342-362), la nouvelle politique de la famille fait reposer l'égalisation des relations entre les sexes sur la sphère privée, en transférant ainsi sur les individus la responsabilité de ses éventuels échecs.

²³⁷ *Denna traditionella kvinnovärld*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 79.

²³⁸ *Ibid.* La présence d'une figure masculine est à ce point cruciale que l'enquête recommande de l'organiser en la liant à « des horaires définis » (*en bestämd tid*) et – dans le cas d'une mère célibataire – qu'elle suggère d'inviter « quelqu'un d'autre » (*någon annan*) à ses côtés. *Ibid.* La proposition de formaliser la présence du père lors de l'accouchement et des premiers contacts de la mère avec les services socio-sanitaires d'aide aux familles doit être appréciée sous l'éclairage de l'introduction en 1974 du congé « parental » ainsi que (conformément aux recommandations du *barnomsorgsgruppen*), des *pappadagar*. Cf. *supra*, note 143.

²³⁹ « La présence dans les groupes » (*Närvaro i grupperna*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 57).

²⁴⁰ « Apprendre à se connaître et atteindre un sentiment de sécurité » (*lära känna varandra ... uppnå trygghet i gruppen*. *Ibid.*)

communes. En ce qui concerne les animateurs de cette pédagogie – médecins et infirmiers – le sacrifice imposé à leur identité d’experts sera compensé par la conscience des implications sociales de leur mission²⁴¹.

Les sujets au centre des actions de formation reflètent bien la recommandation selon laquelle des « questions pratiques » ne devraient pas monopoliser le dialogue avec les parents. Comme le programme ci-dessous l’atteste, les priorités pivotent sur les objectifs idéologiques et les fonctions exemplaires de l’entraînement, qui prennent la forme d’objets pédagogiques :

- Rôle actif du papa (*sic*) dans le service de maternité (BB) ;
- Responsabilités de chacun des parents dans les soins à son enfant ;
- Participation des deux parents aux entretiens sur l’expérience de l’accouchement ;
- Besoins spécifiques des immigrés en ce qui concerne la formation parentale ;
- Sensibilisation des parents à la formation dispensée dans la BB, notamment en ce qui concerne le nouveau rôle du papa ;
- Harmonisation des instructions pour le travail des puéricultrices²⁴².

Comme l’extrait le résumé bien, dès le premier contact avec les autorités, le « besoin » d’information de l’adulte est assimilé à la préparation à renoncer à une représentation dépassée de sa responsabilité. Cet objectif s’accompagne d’une reconstruction généalogique. Dans une société industrielle développée, les fonctions du groupe naturel tendent naturellement à se transformer et à se désincarner : dans l’analyse des auteurs, cette évolution, bien qu’elle rencontre les intérêts objectifs de la population, représente une source de sentiments de culpabilité, donc de résistances. Le nouveau rôle du parent doit être construit à partir d’une prise de conscience réaliste du contexte social dans lequel son action intervient. Ce n’est qu’à ces conditions qu’il sera possible de recréer, sous de nouvelles formes, la cohérence entre idéal et action qui caractérisait la société agraire d’autrefois²⁴³. L’idée directrice de l’initiation à la parentalité – briser le carcan d’évidences qui entoure la notion d’éducation – prend ainsi le sens d’une thérapie de l’investissement individuel face à la filiation. Il s’agit moins d’assimiler un ABC de la responsabilité de parent que de renoncer, symboliquement, à une focalisation égoïste sur *son* enfant et *son* foyer. Le programme proposé pour les centres de protection maternelle et infantile, à l’intention des parents d’enfants « de deux mois à un an » (*Två*

²⁴¹ L’importance de l’uniformité de la formation ressort de la proposition des enquêteurs d’instituer au sein de l’hôpital une nouvelle figure directive, le « superviseur du service de maternité » (*BB- handledare*). *Ibid.*, pp. 83-85.

²⁴² *Pappans aktiva roll på BB. Båda föräldrarnas ansvar för omvårdnaden av sitt barn. Båda föräldrarnas deltagande i samtal kring förlossningsupplevelser. Invandrarföräldrars särskilda behov i föräldrautbildning. Information till föräldrarna om föräldrautbildningen på BB och i synnerhet pappans nya roll. Enhetliga linjer för barnsköterskornas arbete.* *Ibid.*, p. 84.

²⁴³ *Ibid.*, p. 33 sqq.

månader till ca 1 år) s'articule de la manière suivante :

- À quoi ressemble la société dans laquelle nos enfants vont grandir ?
- Que voulons-nous, en tant que parents, que nos enfants deviennent, une fois adultes ?
- Sympathies politiques ou religieuses des parents et conséquences respectives pour le développement de l'enfant²⁴⁴.

S'initier à la mission de parent signifie donc cerner le lien qui l'unit aux exigences d'une société en transformation, pour pouvoir y ajuster ses attentes et son style de vie. C'est la raison de l'ambivalence qui se dégage du projet du *barnomsorgsgruppen* : alors qu'il plaide pour la prise de responsabilités envers l'enfant, son message milite pour une *déresponsabilisation* au profit d'un horizon idéal supérieur : le couple égalitaire, le cercle des adultes, la communauté nationale...

2.3 Déprivatisation et conscientisation politique. Du « rôle de parent » au « rôle d'adulte » (et de citoyen)

Les implications idéologiques et civiques de la participation aux actions de formation apparaissent comme le *leitmotiv* du raisonnement du *barnomsorgsgruppen*. L'importance d'atteindre et de mobiliser *toute* la population concernée prime, dans son discours, sur la définition de leur contenu²⁴⁵. C'est une conséquence logique de la vision de l'allocation de la responsabilité éducative que l'enquête défend. Si l'adulte est appelé à élaborer collectivement son rôle, c'est que la nature des problèmes qu'il doit affronter est considérée de pertinence *sociale*, et ne peut être correctement appréhendée que dans un tel cadre. Si elle manque d'un enjeu spécifique (un « programme »), l'éducation à la parentalité a pour but direct celui de mettre en contact entre eux des adultes, alors qu'en concomitance avec la naissance d'un enfant ils tendent à se replier sur leur sphère privée et à se soustraire à l'influence des différents vecteurs de socialisation. Le groupe assimile une telle attitude à une pathologie²⁴⁶ ou bien, avec une métaphore économique, à un indice de dénuement : le manque de « ressources » politiques²⁴⁷.

Comme dans la doctrine préscolaire, la représentation du « besoin de contact » dont le parent souffrirait véhicule une interprétation idéologique des fonctions qu'il est appelé à exercer dans la cité et en tant qu'éducateur : consentir à s'ouvrir au contact avec autrui est la condition pour être considéré pleinement capable. Voilà pourquoi le modèle d'autoéducation préconisé pour

²⁴⁴ *Hur ser det samhälle ut som våra barn skall växa upp? Vad man som förälder vill att barn skall växa upp till. Föräldrars sympatier med politiska partier, religiösa församlingar m. m. och dess konsekvenser för barnen. Ibid., p. 77).*

²⁴⁵ Des recommandations précises visent la surveillance du degré d'adhésion aux initiatives citées, en assimilant ouvertement le refus de participation à une faute (*ibid.*, pp. 57-58).

²⁴⁶ Cf. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 49 et *Barn och vuxna* (« Les enfants et les adultes »), sou 1980:27, p. 190 sqq.

²⁴⁷ *Politiskt fattiga*. sou 1980 :27, *op. cit.*, p. 58.

les maternités ne peut être confiné à un seul secteur, et ne peut jamais être considéré comme abouti. Le rapport publié en 1980, consacré à la formation tout au long de la vie, insiste sur la manière dont ce modèle doit trouver son équivalent dans d'autres sphères de socialisation²⁴⁸ : l'assimilation de son caractère collectif représente le seul argument pédagogique sur lequel le groupe affiche son intransigeance. La doctrine préscolaire avait consacré le droit pour tout adulte de s'intéresser aux « enfants des autres ». Cette exigence réapparaît maintenant comme un impératif général, le but étant de « faire en sorte que tous les enfants soient l'affaire de tout le monde²⁴⁹ ». La communalisation de la discussion sur la « parentalité » est censée guider le parent, à son tour, vers une plus grande sensibilité à l'égard des implications sociales de son expérience individuelle. Dissocié de toute finalité utilitaire immédiate, l'exercice semble dégager ses bienfaits de manière immanente, du simple fait d'intervenir dans un monde marqué par l'atomisation. Les actions réunies sous le label « formation parentale pour tous » (*föräldrautbildning till alla i samhället*) verront ainsi le jour dans des cadres disparates – l'institution médicale ou scolaire, les réseaux associatifs, la communauté locale... – sous la forme de petits séminaires sur des sujets d'actualité, adaptés au public concerné et l'amenant à se confronter avec les implications sociales de sa condition à différentes occasions de sa vie de citoyen. Dans ces occasions, l'adulte sera confronté à une notion cohérente de *responsabilité partagée*, que la diversité des milieux et des expériences individuelles risque de brouiller.

La participation parentale est donc loin d'être un but en soi. L'inculcation d'une notion de responsabilité éducative partagée, que ce type de démarche ne pouvait atteindre dans le contexte de la *daghem* que de manière symbolique et provisoire pourra se stabiliser en étendant la « surface de contact »²⁵⁰ entre la société et l'individu, c'est-à-dire les occasions qui l'amènent spontanément à réfléchir à la condition de l'enfance. L'exigence *pédagogique* invoquée au profit de l'éclatement du secret de la sphère privée – à savoir, le choix de pratiques éducatives plus cohérentes entre le temps passé en famille et à la *daghem* – acquiert ainsi une pertinence

²⁴⁸ Les propositions finales du groupe visent à requalifier des circuits de socialisation aussi disparates que les associations d'immigrés ou les centres d'éducation populaire du mouvement ouvrier en tant que vecteurs d'un seul message d'utilité sociale. « Le groupe propose [...] que l'État, les communes et les départements – *ainsi que les organisations syndicales* – intègrent dans leurs programmes de formation continue des éléments d'information pertinents pour les conditions de développement de l'enfant » (*barnomsorgsgruppen föreslår [...] att stat, kommun och landsting samt fackliga organisationer i sin kursverksamhet för in moment som ger information kring frågor av betydelse för barns uppväxtvillkor*. sou 1980:27, *op. cit.*, pp. 240-241).

²⁴⁹ *Göra alla barn till allas angelägenhet*. *Ibid.*, p. 87. Cf. la revendication de ce même objectif par Olof Palme (*supra*, p. 676).

²⁵⁰ *Kontaktytor*. Sou 1978:5, *op. cit.*, p. 44.

universelle : pour se montrer à la hauteur de son rôle, le parent doit pouvoir se confronter avec des objectifs de pertinence générale. Des enjeux, pourrait-on gloser, *suédois*. L'ambition est la même qui, au niveau des crèches, inspirait la prise en charge des parents *dubitatifs* : la première justification du contact consiste à affirmer la légitimité du contact lui-même, en amenant l'individu à sortir de sa sphère exclusive, à « se remettre en jeu ». En faisant écho aux modalités de l'échange éducatif prônées par la « pédagogie du dialogue », l'enquête insiste sur l'importance pour le participant de faire abstraction de son point de vue égoïste :

...l'éducation des parents dans le cadre des organisations de bénévolat doit offrir une chance d'aborder la condition des enfants et la parentalité *en termes idéologiques*²⁵¹.

L'accent mis sur la qualité du contact est aussi révélateur de la relation étroite que la formation des parents entretient avec la nouvelle caractérisation idéologique de la politique familiale. La mobilisation de l'adulte est valorisée moins en tant que condition d'une influence sur les décisions relatives à l'enfance, qu'en tant qu'indice d'une attitude plus ouverte et disponible envers la vision du monde qui sous-tend les initiatives dirigées vers l'organisation de la relation de couple et du ménage²⁵².

La logique qui avait présidé à l'évolution du contact avec l'institution éducative d'un droit du parent en une nécessité structurelle impose maintenant, à l'échelle de la cité, la mobilisation des vecteurs d'information susceptibles d'influencer le parent : État, société civile et associations doivent « partager leurs tâches »²⁵³, et se mettre au service de la compréhension, par le corps social, de ses nouveaux devoirs. La sensibilisation du parent compte ainsi par rapport à ses retombées culturelles à long terme. Les définitions que le premier rapport de la *barnmiljöutredning* offre des parents – « le *groupe* qui est censé détenir la responsabilité principale de défendre les intérêts de l'enfant », ou tout bonnement « une ressource » au service de la collectivité²⁵⁴ – sont révélatrices de la nouvelle économie des compétences éducatives, à laquelle je viens de faire allusion²⁵⁵.

²⁵¹ ...betyder detta mer konkret att föräldrar genom bl. a. studieförbundens försorg ska ges möjlighet att diskutera barn och föräldraskap i ideologiska termer. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 85.

²⁵² Le résultat est un retournement des termes de la dialectique de l'émancipation et de la discipline : la normalisation de la compréhension des enjeux éducatifs est justifiée au nom de l'autonomie (l'acquisition de « ressources » politiques), alors que l'indifférence à ces canaux de conditionnement est présentée comme un déficit objectif, une forme de distance par rapport à l'enfant.

²⁵³ *Rollfördelningen samhälle – frivilliga organisationer*. sou 1980:27, *op. cit.*, pp. 88-89.

²⁵⁴ *Grupp, som uppfattas i första hand bevaka barnets intressen*. sou 1975:30, *op. cit.*, p. 284. *Får bli en resurs i samhället*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 46. *Föräldern är en viktig vuxenresurs*. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 23.

²⁵⁵ La substantivation du terme « parent » en « parentalité » (*föräldraskap*) ou l'apparition du mot contracté « rôle-de-parent » (*föräldraroll*) participent de cette transition symbolique.

Les buts que la *familjestödsutredning* avait cherché à atteindre moyennant un meilleur aménagement du temps et de l'économie du foyer, trouvent ici une traduction systématique. Dans un cas, il s'agissait de permettre au parent de participer à l'initiation de son enfant à la vie de la crèche ; dans l'autre cas, le même instrument incitatif – une allocation, compensant une période d'absence du lieu de travail – va le stimuler à s'engager dans une réflexion collective autour de la « parentalité » et à reconnaître ses propres difficultés dans la parole d'autrui²⁵⁶.

Au regard du caractère universel des exigences posées, tout participant figure, symboliquement, comme un « étranger » attendant de tirer profit du contact avec une doctrine dont le contenu correspond, par ailleurs, à l'« éducation sociale » dispensée par le système scolaire. Son objet ne consiste pas simplement à apprendre à « éduquer », mais correspond aux finalités absolues et implicites que l'éducation doit servir²⁵⁷. Des finalités que l'anticipation des résistances inconscientes du parent immigré ou du parent tout court permet d'objectiver, en les constituant en tant que norme. La stéréotypisation des craintes du *parent non formé* contribue, spéculativement, à la mise en forme d'un consensus supposé :

La vision de la sexualité *propre à la société et à l'école suédoises*, apparaît à une partie des parents immigrés comme un sérieux danger.

Etant donné que le modèle éducatif de sa culture d'origine met souvent l'accent *sur d'autres domaines que le modèle éducatif suédois*, l'enfant immigré accueilli par la *förskola* va nécessiter [...]

Une partie des parents immigrés rejette *les valeurs suédoises ainsi que l'éducation à la suédoise des enfants*²⁵⁸.

Dans le cas du programme de formation parentale, plutôt que dans l'expérience d'un conflit culturel, la contradiction entre progrès social et résistances passéistes se situerait au niveau de la conscience, sous la forme d'une tension entre l'aspiration à remettre en cause les modèles éducatifs des générations précédentes et les entraves représentées par l'éducation ou la

²⁵⁶ Comme dans les actions visant les parents immigrés le but recherché n'est pas l'adhésion à un système de valeurs précis : cette ambition ne ressort qu'en négatif, par l'évocation des conséquences de l'*absence* d'une position commune à l'intérieur de la communauté des adultes. Le rapport publié en 1978 insiste par exemple sur la manière dont l'absence d'un projet éducatif partagé par tous les parents permettrait aux faux idéaux propagés par la publicité de se répandre sans obstacle. Cf. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 34.

²⁵⁷ «...lors de ces discussions sur la société dans laquelle nos enfants et nous-mêmes évoluons, on abordera spontanément des questions telles que la vision de l'homme que l'on veut affirmer par l'éducation, les valeurs éthiques que l'on veut perpétuer, la manière dont le futur de l'enfant est influencé par la famille et la société, et ainsi de suite » (*I anslutning till dessa diskussioner om det samhälle vi lever i och som våra barn växer upp i ligger nära till hands att även ta upp frågor som vilken människosyn man vill främja med sin fostringsinsats, vilka etiska normer man vill föra vidare, hur barnens framtid kan påverkas av familj och samhälle osv. Ibid.*, p. 50).

²⁵⁸ *Det svenska samhällets och skolans sexualsyn upplevs av en del invandrarföräldrar som ett allvarligt hot.* sou 1980:27, *op. cit.*, p. 201. *Eftersom den egna kulturens barnuppfostringsmönster i många fall lägger tyngdpunkten på andra områden än det svenska barnuppfostringsmönstret, kan invandrarbarnen i förskola behöva [...]* sou 1975:87, *op. cit.*, p. 126. *En del invandrarföräldrar tar avstånd från svenska värderingar och svensk barnuppfostran.* sou 1978:5, *op. cit.*, p. 105.

condition sociale²⁵⁹. Les solutions proposées aux acteurs professionnels de la *daghem* – maîtrise de ses sentiments, codification des pratiques, cohérence entre action et idéal – s’étendent à la sphère privée. Une éducation « déprivatisée » est donc une éducation en prise avec des impératifs plus élevés :

L’éducation des enfants, *c’est-à-dire la manière dont [...] une société forme ses nouveaux citoyens* et la vision de l’homme qu’on leur transmet [...] est un enjeu éminemment idéologique et politique [...] C’est pourquoi il est important que l’éducation devienne un processus conscient, afin que chacun comprenne bien quelles sont les valeurs qu’il véhicule réellement²⁶⁰.

Les recommandations relatives au volet de la formation parentale assurée par l’école ou la *förskola* montrent bien que la promotion de la socialisation entre les parents doit tendre à normaliser les contenus des échanges quotidiens autour du bien-être des enfants, en installant la notion de « bonne » parentalité au centre du tableau. Reproduit en guise d’exemple dans le rapport final de 1980, cet extrait du journal d’une crèche familiale, associant les parents à ses activités, atteste la manière dont le modèle est censé se décliner :

Mi-octobre :

Réunion avec les parents sur « les enfants et la télé ». Parents inquiets à cause du débat dans les journaux. Introduction par un pédopsychiatre, avec la collaboration d’un enseignant (qui est en même temps un parent, membre du groupe). Agneta et Björn ne participent pas [...]

Novembre, première semaine :

[...] *planning* des vacances, les remplacements, la fête de Noël. Au café, on discute des rôles sexuels et de la parentalité égalitaire. On prévoit de créer un cercle d’études sur ce sujet [...]

Décembre :

Fête de la Sainte-Lucie dans la crèche « ouverte ». Agneta, Björn et Johan ont la grippe. Avant la fête, dans l’après-midi, les autres « enfants » de l’assistante (*sic*) font le défilé de la Ste-Lucie pour eux²⁶¹.

La « préparation à une parentalité égalitaire » - confiée en premier lieu au système éducatif, sur la base des projets-pilotes lancés par *Socialstyrelsen* et *Skolöverstyrelsen* entre 1970 et 1979 – figure parmi les contenus canoniques et obligatoires de la formation²⁶². Elle représente un

²⁵⁹ sou 1975:87, *op. cit.*, p. 145.

²⁶⁰ *Barnuppfostran, dvs. hur en kultur, ett samhälle, formar sina nya medborgare, vilka människosyn [...] man förmedlar, är givetvis ytterst en ideologisk-politisk fråga [...] Det är därför viktigt att uppfostran är en medveten process, så att man är klar över vilka värderingar man verkligen förmedlar.*
sou 1980:27, *op. cit.*, p. 85.

²⁶¹ *Oktober – mitten. Föräldramöte om “Barn och tv”. Skolbarnens föräldrar oroade av debatten i tidningarna. Barnomsorgspsykologen inleder tillsammans med en lärare (som också är förälder i gruppen). Agneta och Björn går inte [...] November – första veckan [...] Där planerar man juledigheten, vikarier och julfest. Vid kaffet pratar man om könsroller och jämställt föräldraskap. Planer på att starta en studiecirkel om det efter jul [...] December. Luciafest på öppna förskolan. Agneta, Björn och Johan har influensa. Dagmammans “barn” lussar för dem på eftermiddagen innan festen.*
Ibid., pp. 124-125.

²⁶² *Förberedelse för jämställt föräldraskap (« Préparation à une parentalité égalitaire »).* *Ibid.*, pp. 67-83.

exemple typique de la manière dont cette dernière, en cautionnant une généalogie des troubles de l'enfance (comme la distance affective croissante vis-à-vis des parents), a permis de les requalifier en tant qu'enjeux de persuasion. En effet, le discours de la parentalité égalitaire déplace la responsabilité de la crise du lien familial de la critique du mode de production capitaliste, qui dépersonnalise les rôles et éloigne les parents de l'enfant, vers la difficulté des foyers à évoluer vers une organisation interne plus rationnelle. Le sujet dénonçant son malaise en est devenu la cause.

Dans une perspective encore plus ambitieuse, la formation à une parentalité égalitaire s'inscrit dans la volonté de mettre intentionnellement la communication de modèles au sein du foyer au service d'une évolution des pratiques et des valeurs dominantes²⁶³. Une étape décisive sur la voie de la déprivatisation de la culture éducative tient en effet à l'intégration d'un nouveau style de relation à l'enfance dans la communication ciblant les enfants eux-mêmes, en leur qualité de futurs parents. Le *barnomsorgsgruppen* identifie dans l'école un vecteur stratégique de l'éducation à la parentalité. En bouclant le cercle, l'initiation des adultes va se prolonger à travers la préparation de leurs propres enfants à une responsabilité de l'ordre du virtuel. Dans ce contexte, la distinction entre prise de conscience individuelle et édification morale s'efface, étant donné que le message de l'institution éducative s'impose en tant que sens commun, et que par ailleurs des enfants ne pourront articuler les modèles qui leur sont offerts avec une expérience subjective de la condition de parent. Une discipline introduite en 1969 – la *barnkunskap* – est le vecteur naturel de cet entraînement au profit des jeunes adolescents. Le groupe en apprécie la mission dans ces termes :

Le but de la *préparation au rôle de parent (föräldraförberedelse)* destinée aux enfants et aux adolescents consiste à les préparer à leur rôle d'adulte et à une parentalité égalitaire. Il s'agit de guider progressivement les garçons et les filles vers une conscience évidente et vers une volonté d'assumer la responsabilité de leur condition de parent, de planifier les naissances, de partager les responsabilités du travail domestique et les soins aux éventuels enfants dans l'avenir²⁶⁴.

Par ces recommandations, le *barnomsorgsgruppen* anticipe la démarche à la base de la rédaction du *Lgr 80*, largement axé sur la contribution des disciplines scolaires à la subversion de représentations culturelles dépassées. La dimension stratégique de cet effort est confirmée

²⁶³ Dans le rapport final, la réalisation de l'égalité dans l'exercice des responsabilités parentales apparaît comme un complément indispensable des efforts que le système éducatif vient d'engager pour surmonter le partage traditionnel des rôles sociaux entre hommes et femmes. « Il s'agit en premier lieu de sensibiliser les adultes au fait qu'ils exercent une influence sur les enfants, et à comment ils l'exercent » (*Det handlar i första hand om att söka göra de vuxna medvetna om att de påverkar, och hur de påverkar barnen*. Sou 1980:27, *op. cit.*, p. 78).

²⁶⁴ *Målet med föräldrautbildning till barn och ungdom är att förbereda för vuxenroll och jämställt föräldraskap. Med detta avses att pojkar och flickor steg för steg fostras till en självklar medvetenhet och inställning att ta ansvar för sin egen försörjning, att planera sitt föräldraskap, att dela ansvar för hemarbete och omsorgen om eventuell egna barn i framtiden*. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 72-73.

par les propositions qui consistent à introduire la critique des « rôles sexuels » dans la formation du personnel municipal ou scolaire, à multiplier les initiatives de sensibilisation à l'école, ou d'associer l'armée – à travers l'information dispensée durant le service national – à cet objectif. Dans tous ces domaines, la formation du rôle de parent vise, plus pertinemment, l'assimilation d'un rôle d'adulte (*vuxenroll*) mieux conforme aux objectifs fixés par la puissance publique.

On relèvera qu'en cohérence avec cette approche, avoir un enfant n'est pas considéré comme la condition pour être concerné par le volet universel de la formation parentale²⁶⁵. En effet, en dépit de ses ambitions, la sensibilisation qui s'exerce au sein des institutions professionnelles ou scolaires n'apparaît pas comme l'élément le plus représentatif du projet du *barnomsorgsgruppen*, car elle n'exprime pas la principale nouveauté inhérente à son concept : à savoir, extraire la discussion sur les besoins de l'enfance de ses lieux consacrés, pour en faire « l'affaire de tout le monde »... Le volet le plus novateur des propositions élaborées entre 1978 et 1980 est donc celui qui s'efforce de normaliser le message d'organes de mobilisation informels, tels que les médias, le secteur associatif et les organismes d'éducation populaire. Les propositions qui les concernent sont aussi révélatrices des critères qui président à la régie idéologique de cette activité.

Les actions qui intègrent la préparation au « rôle de parent » dans le parcours de socialisation politique de l'individu occupent le rapport final du groupe²⁶⁶. Le choix de miser sur des canaux généralistes, déjà existants – et notamment le circuit de la formation des adultes ou *folkbildning* – est cohérent avec le dessin initial. La mobilisation des principaux instruments de sensibilisation politique des adultes leur apparaît comme un instrument mieux apte que les structures de suivi médico-social à clarifier la nature « idéologique » de la problématique de l'éducation, donc sa pertinence pour l'identité sociale de tout un chacun. Le rapport préconise la mobilisation d'un éventail extrêmement large d'instruments publics de propagation de messages, tels que la radio-télévision d'État. Dans cette panoplie, les centres de formation continue rattachés aux partis politiques, aux syndicats ou à d'autres courants de pensée recèlent des atouts évidents du point de vue de l'évolution symbolique de la relation à la

²⁶⁵ « Au lieu de “rôle de parent”, on peut employer la notion de “rôle d'adulte”. Même ceux qui n'endossent pas personnellement la responsabilité d'éduquer un enfant [...] doivent se familiariser avec ce qu'implique la condition d'adulte (*vuxenskap*) » (*I stället för “föräldraroll” kan man också använda begreppet “vuxenroll”. Även den som inte personligen [...] har direkt ansvar för något barn måste vara införstådd med vad ett vuxenskap innebär.* sou 1980:27, *op. cit.*, p. 154).

²⁶⁶ *Ibid.*, notamment le chapitre 5 (« Les associations de bénévolat », *Frivilliga organisationer*, p. 85).

condition de parent, ce qui justifie l'attention que leur réservent les directives ministérielles²⁶⁷ et le rapport de 1980.

La *folkbildning* incarne un espace dans lequel l'individu acquiert, sur une base volontaire, une formation qui renforce sa capacité à intervenir dans l'espace public, tout en alimentant son identification à la communauté des citoyens. Le style traditionnel de l'éducation des adultes – mélange de participation et d'encadrement, de spontanéité et de programmation pédagogique – est emblématique d'une manière responsable, voire utilitariste de se poser face à la connaissance. Aux yeux des auteurs, il représente « une ressource sans égale »²⁶⁸ au service de la formation parentale. Présente sur tout le territoire national, grâce à une dotation stable de financements étatiques, l'activité des cercles d'études émane de mouvements de différentes tendances, assurant une couverture horizontale de toutes les couches sociales et sensibilités culturelles. L'avantage inhérent à cet instrument ne se limite pas à cela. En se penchant sur l'intérêt que ces initiatives pédagogiques revêtent pour la formation du parent, le rapport analyse en détail l'impact psychoaffectif de la participation des individus à ces actions. En premier lieu, inscrire dans l'offre de formation de la *folkbildning* une réflexion autour de la condition de l'enfant va permettre de prolonger celle-ci tout au long de la vie de l'individu, dans un cadre plus proche de son expérience quotidienne par rapport au cadre « stérilisé » des cliniques d'obstétrique. Un atout encore plus décisif de ce mode de formation est la dimension conviviale dans laquelle elle se structure : le jaillissement d'un sentiment de complicité entre les parents est la condition nécessaire pour que les « adultes » acceptent de soumettre leurs stratégies éducatives à un jugement collectif.

La qualité principale que les auteurs reconnaissent aux organismes de formation populaire œuvrant en Suède consiste dans le fait de pouvoir transmettre un « profil » caractéristique à la discussion sur le rôle parental²⁶⁹ : à savoir, rattacher un enjeu universel, tel que l'éducation des enfants, aux convictions philosophiques profondes d'une catégorie d'acteurs. N'étant pas tenus au respect des critères de neutralité qui lient les institutions de l'État-providence, des cercles d'études dotés d'un profil (*profilerad*) pourront présenter la formation dans des termes idéologiques clairs, en assurant la transition du plan de la réflexion existentielle à celui de l'action. La focalisation sur les centres d'intérêts de chaque individu est la solution qui permet de s'adresser à lui *en tant que parent*, dans le respect de son identité. Ce n'est qu'alors que la sensibilisation aux exigences de l'enfant pourra prendre une allure militante, se confondre avec

²⁶⁷ Cf. *ibid.*, p. 85.

²⁶⁸ *Unik tillgång. Ibid.*, p. 86.

²⁶⁹ *Att nå alla i samhället med profilerad diskussion.... Ibid.*, p. 87.

l'identité morale de chaque individu²⁷⁰. La diversité des canaux est également une manière de mobiliser une majorité d'individus, tout en leur évitant une confrontation trop explicite avec une idéologie d'État.

La même préoccupation sous-tend le projet gouvernemental de 1979, qui stipule que la formation parentale destinée aux immigrés, compte tenu des difficultés qu'elle implique, devrait se dérouler dans des groupes de discussion « monolingues », voire « monoculturels »²⁷¹, sous la régie de l'association représentant chaque minorité. Cependant, bien que la mobilisation d'organismes indépendants, rattachés à une idéologie, vise à écarter l'analogie avec un endoctrinement unilatéral, le but consiste bien à véhiculer un modèle bien déterminé d'« être parent ». L'éventualité de déléguer à chaque organisme la responsabilité de décider de l'objet des formations aux organismes promoteurs est par exemple écartée, l'enquête préférant les caractériser comme des *partenaires* de l'acteur public, tenus au respect d'un cahier des charges²⁷².

L'articulation entre un souci de cohérence idéologique et l'absence de régie sur les contenus apparaît comme un nœud essentiel, que l'enquête aborde en déplaçant l'accent des contenus de la pédagogie pour les parents vers l'évolution du rôle social des organismes qui s'en feront les porte-parole, et donc vers le statut de leurs messages. En s'ouvrant à des sujets de pertinence immédiate pour les choix des individus, les cercles d'éducation populaire sont censés pouvoir offrir un contre-poids (*motvikt*) plus efficace à la « culture commerciale » et à son influence pernicieuse²⁷³. Ce rappel introduit une critique plus ciblée des stratégies culturelles des centres de formation attachés à un mouvement d'opinion, accusés d'aborder les réalités sociales de façon « sectorielle ». En encourageant leurs adhérents à un exercice intellectuel sans pertinence

²⁷⁰ « Les fédérations d'enseignement populaire peuvent donc s'adresser aux parents à la fois en leur qualité de parents et en tant que membres d'une association, d'une organisation socioprofessionnelle ou en tant que sympathisants d'une idéologie... » (*Studieförbuden kan alltså vända sig till föräldrarna såväl i deras egenskap av medlemmar i föreningar och intresseorganisationer eller sympatisörer med en viss ideologi... Ibid.*, p. 89).

²⁷¹ *Enspråkiga* (RH, 1978/79, proposition nr 168, p. 27). *Kulturbundna grupper; "en-kulturella" grupper* (sou 1980:27 *op. cit.*, pp. 206-207). Le concept de « culture » est utilisé, dans ce contexte, comme un simple synonyme de l'appartenance nationale d'origine. La notion d'accueil diversifié, comme garantie d'une information plus efficace et respectueuse des diversités, est l'un des postulats que la préparation à la parentalité emprunte à l'organisation de la *förskola*.

²⁷² L'articulation entre la formation aménagée dans les structures publiques et une ramification d'initiatives promues par les associations doit se faire sur la base d'un « partage des rôles » (*Rollfördelningen samhälls-frivilliga organisationer* 1980:27, *op. cit.*, p. 88). Curieusement, l'argument qui justifie la nécessité de fédérer le monde associatif à la mission du service social est l'obligation de neutralité qui pèse sur celui-ci. Ce n'est pas à l'État, mais aux organisations de la société civile qu'incombe d'interpréter (*tolka*) les normes sociales fondamentales, et de les décliner sous une forme prescriptive (*ibid.*).

²⁷³ L'évocation de cet antagonisme assimile la préparation à la condition de parent à une représentation propre à la doctrine préscolaire, dans laquelle le « commercialisme » est systématiquement désigné comme le responsable de la privatisation de la filiation (le « petit paradis » fustigé par les idéologues de la *daghem*) et de l'indifférence des adultes à l'action réaliste et responsable des institutions. *Cf. supra*, section IV.4.2.

pour leurs choix de vie, les cercles d'études ne feraient qu'entretenir la fragmentation des expériences et l'anomie²⁷⁴. En résumé, si du point de vue des adultes visés, la mobilisation d'acteurs non institutionnels est censée inscrire les problématiques de l'enfance dans une vision du monde singulière et pluraliste, son impact attendu, du point de vue de l'identité des associations, a un sens opposé : atténuer la dispersion thématique, se mettant au service de la socialisation de quelques enjeux « pertinents », définis *a priori*²⁷⁵.

Lorsqu'elle se penche sur le rôle des médias, l'enquête montre que l'effort de conditionnement doit transcender aussi bien les canaux d'information qui ne sont accessibles qu'aux parents que ceux qui découlent d'une démarche volontaire, comme la formation des adultes. Cette aspiration à l'universalité dérive certes de la recherche de toucher le public non initié, mais tend également à rappeler que l'enjeu de la responsabilité parentale ne va jamais de soi : une initiation s'avère indispensable²⁷⁶. La mobilisation des médias ne se traduit pas par des mesures contraignantes ; néanmoins, l'inventaire des modèles qui contribuent à forger une *doxa* trahit l'ambition de les soumettre à des critères discriminants. Le premier de ces critères est l'opposition entre une culture de la responsabilité, incarnée par l'institution de service public, et le « commercialisme » :

Les émissions pourraient être conçues sous la forme de flashes d'information récurrents sur l'assurance parentale [...] De nombreux sujets relatifs à la vie professionnelle, aux horaires de travail, à la vision de la famille dans le monde de l'entreprise, à l'égalité des sexes dans la vie privée et au travail, à l'action sociale pour l'enfance [...] peuvent montrer par quels moyens les familles [...] peuvent assurer aux enfants de meilleures conditions de développement²⁷⁷.

²⁷⁴ « La sectorialisation [...] conduit souvent à ce que [...] les syndicats organisent des cours sur des thèmes qui intéressent les salariés, les paroisses sur des questions de foi, les *studieförbunden* – en fonction des organisations sur lesquelles ils s'appuient – sur des sujets syndicaux, politiques ou esthétiques etc. [...] Cela amène facilement à négliger une perspective plus globale sur la vie [...] des participants, notamment la prise en compte de leur condition de parents » (*Den sektorisering [...] medför lätt att man sysslar till övervägande del med den verksamhet som är den organisatoriska basen, dvs. fackföreningen sysslar med löntagarfrågor, frikyrkorförsamlingen med trosfrågor, studieförbunden med – beroende på medlemsorganisationer – t.ex. fackliga, politiska eller estetiska ämnen [...] Detta kan lätt leda till att man utelämnar helhetsperspektivet på medlemmarnas eller deltagarnas liv och inte tar upp t. ex. deras situation som föräldrar*. Sou 1980:27, *op. cit.*, p. 86).

²⁷⁵ Les recommandations incitant les acteurs de cette formation à fédérer leurs efforts vont dans le sens de la normalisation du message. Les propositions finales prévoient d'une part que les associations présentent leurs programmes de cours dans l'enceinte des écoles et des structures communales, et d'autre part que leur pédagogie puisse puiser à un matériel d'information *ad hoc*, élaboré au sein ou pour le compte, des administrations municipales. *Ibid.*, pp. 98-99.

²⁷⁶ Cette exigence est pourtant revendiquée, encore une fois, à partir d'une logique d'*habilitation*. La télévision, en s'engageant dans des sujets sociétaux, est par exemple censée combattre la « passivisation » des citoyens (*passivisering*. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 227 sqq.). Parmi les précurseurs de ce volet de l'éducation des parents, on peut renvoyer aux cours sur les enfants transmis en 1971, *TRU:s föräldrautbildning*.

²⁷⁷ *Program kan också utformas som korta och återkommande informationsinslag kring t. ex. Föräldraförsäkringen och liknande [...] Det finns många frågor kring arbetslivet, arbetstiderna,*

Ce modèle de mobilisation dément, d'une manière assez nette, la thèse présentant la formation des parents comme un simple *échange d'expériences* entre personnes partageant une condition similaire : lorsque sa cible se généralise à toute la communauté, la démarche de sensibilisation prend le caractère de l'inculcation *ex cathedra* d'*a priori* moraux.

Lorsqu'une exploitation didactique du message s'avère peu réaliste – par exemple, dans le cas des émissions de divertissement – la responsabilité des médias se confond avec la *prévention* des influences négatives : un tri dont les justifications rappellent celles utilisées pour soumettre à des critères d'objectivité le message de l'école. En opposant des contenus d'information libérateurs à des valeurs oppressives, contre lesquelles il faut mobiliser des anticorps, l'enquête pose comme objectif la sensibilisation du parent « démuni »²⁷⁸ contre la séduction « commerciale ». Le socle idéal qu'il importe de préserver de ces influences tendancieuses renvoie, de façon assez explicite, à une idéologie *nationale* : l'enquête met directement en rapport la proportion des émissions de divertissement importées, chiffrée à 75 %, et la propagation de modèles de parentalité peu orthodoxes :

CONDITIONNEMENT DES ATTITUDES ET INFORMATION DU PUBLIC [...] Afin de pouvoir atteindre certains des objectifs posés par le *barnomsorgsgruppen*, il est impératif d'augmenter la production nationale de programmes [...] Nous subissons largement l'influence de valeurs et de modèles de rôles sexuels que, dans des contextes tels que l'école et la *förskola*, nous nous efforçons de combattre²⁷⁹.

Le même souci d'une emprise immédiate des messages inspire, finalement, l'idée de rattacher la formation à des passages obligés de la vie : le lieu de travail, le service national, les cours de conduite²⁸⁰. Projetée dans ces contextes, la formation parentale s'apparente le plus clairement à la construction d'une évidence, codifiant le statut du couple défini par la psychopédagogie préscolaire. Nul citoyen ne saurait s'abstenir de prendre position face à ses enjeux ; une section du rapport final aborde la nécessité de sensibiliser à la nouvelle vision de la parentalité non seulement les jeunes adultes, mais aussi « leurs amis et les grand-parents », ainsi que toutes les catégories professionnelles susceptibles d'entrer en contact avec l'enfance (personnel de

arbetsgivarnas syn på familjen, jämlikhetsfrågorna i hem och arbetsliv, barnomsorgen, skolan, fritidsindustrin osv. som belyser förutsättningarna för familjen [...] att ge barnen goda uppväxtvillkor.
SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 233.

²⁷⁸ *Föräldrarna kommer ofta till korta inför en massiv påverkan... Ibid.*, p. 232.

²⁷⁹ *ATTITUDÄVERKAN OCH ALLMÄN INFORMATION. Om några av de mål som barnomsorgsgruppen anger skall kunna uppfyllas är det angeläget med en ökad inhemsk produktion [...] I mycket hög utsträckning påverkas vi idag av värderingar och könsrollsmönster som i andra sammanhang, t. ex. förskolan och skolan, förklaras angelägna att söka motverka.*
SOU 1980:27, *op. cit.*, pp. 225-232.

²⁸⁰ Cf. *ibid.*, pp. 76-82 et SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 155.

magasin, chauffeurs de bus, agents du métro...)²⁸¹ La campagne de sensibilisation organisée par *Socialstyrelsen* en collaboration avec l'armée²⁸², dans le but d'atteindre précocement le public masculin, est résumée en ces termes :

Le projet de cours élaboré par *Socialstyrelsen* autour du thème « Sexualité et vie à deux » a été diffusé auprès des appelés, par le biais des mouvements populaires (*folkrörelser*) dans la période 1973-1976 [...] Il était consacré aux thèmes suivants : l'histoire de la fécondité, les jeunes et la sexualité, la contraception, l'avortement, la famille, l'égalité, la conception, le mythe de la mère, les rôles sexuels etc...²⁸³

Au terme de cette démonstration, la formation des parents apparaît comme le terrain dans lequel la politique familiale de l'État-providence reprend à son compte, avec le plus de cohérence, le diagnostic qui avait accompagné la légitimation publique de la *förskola*. D'après ce récit, la rupture des solidarités organiques (la « privatisation » de la condition de parent) aurait faussé le sens de la relation biologique au point de justifier que son périmètre et ses fonctions soient soumis au jugement d'une nouvelle instance de tutelle et d'expertise. Le *barnomsorgsgruppen* aborde cette tâche sans revendiquer des objectifs propres, mais en se réclamant de la hiérarchie des valeurs déjà consacrée par la *förskola* et l'école, la nouveauté se situant au niveau de la dimension civique assignée à leur message. Si sa mission de thérapie sociale avait fait de la *förskola* une nécessité non seulement du point de vue de l'enfant, mais aussi de ses parents (ce qui explique la volonté déterminée de les attirer dans son espace), il apparaît désormais que cette exigence incite à ancrer sa doctrine auprès des familles.

Les recommandations de l'enquête dans le domaine de l'intégration des mesures d'assistance aux enfants rencontrent l'idée d'un recentrage du principe de responsabilité. L'existence de finalités communes à tous les acteurs travaillant au contact des enfants justifie, par exemple, que les autorités communales soient investies d'une responsabilité globale sur la population enfantine, s'exprimant à travers un *plan* de toutes les mesures les concernant : les enfants non touchés par des services tels que la *daghem*, ne devraient plus échapper à cette programmation²⁸⁴. Ce qui nous ramène à une spécificité de la « formation parentale », à savoir le souci des individus qui, pour différentes raisons, sortent du champ de l'action sociale pour

²⁸¹ *Släkt och vänner, mor- och farföräldrar [...] butikpersonal, busschaufförer, tunnelbanevakter...* SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 226.

²⁸² Au sein de laquelle on avait assisté aux premières tentatives de généraliser la formation des parents, grâce à l'école du mariage (*äktenskapsskolan*), mise en place dès les années 1950 (*ibid.*, p. 77).

²⁸³ *Socialstyrelsens försöksverksamhet kring « Sex och samlevnad » [...] tiden 1973-76 fördes ut bland de vänrpliktiga genom folkrörelserna. De frågor som togs upp var: fruktsamhetens historia, ungdomar och sex, preventivmedel, abort, familjen, jämlikhet, graviditet, modersmyt, könsroller m.m.* *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 101.

l'enfance. Les adultes sans enfants avaient été désignés, lors de la discussion sur l'« environnement des enfants », comme une « ressource » que la société devrait mettre à profit pour pallier l'essoufflement de la famille nucléaire²⁸⁵. Dans le cadre de la formation parentale, il s'agit de clarifier que le statut biologique ou juridique du parent n'implique plus la reconnaissance automatique d'une légitimité morale et d'un savoir. Comme le précise le rapport ces nouvelles « ressources », afin de s'avérer utiles, devront recevoir une formation appropriée²⁸⁶. La forme d'entraînement autour de laquelle se concrétise la prise en charge de l'environnement des enfants donne finalement à l'appareil de protection de l'enfant une nouvelle occasion d'affirmer le primat éthique de son message, et la consécration d'une *méthode*.

3. SUÉDICISATION DE L'ÉDUCATION, EXOTISATION DES FAMILLES.

LA CULTURALISATION DES DÉFICITS ÉDUCATIFS

L'assignation collective des parents à une forme de *retard culturel*, d'absence de clairvoyance, présente une analogie avec l'organisation des processus d'acculturation des immigrés, qui se définit à la même époque en termes pédagogiques²⁸⁷. Elle avance la nécessité de médiatiser leur rencontre avec les valeurs individualistes et « modernes » de la société d'accueil, en atténuant les conflits que celles-ci pourraient susciter dans leur vie relationnelle. Elaborées simultanément, l'idéologie qui domine la stratégie nationale d'intégration des étrangers et celle qui gouverne le contact entre institutions et parents se complètent et se renforcent mutuellement. Toutes les enquêtes citées relatives à la condition de l'enfant articulent la notion de la singularité, structurelle et permanente, des *besoins* des enfants d'immigrés. C'est l'indice d'un mouvement général de révision du socle symbolique de la citoyenneté : à savoir, le passage d'une représentation de la problématique de l'immigration en termes économiques à une approche socioculturelle, qui singularise les droits des nouveaux arrivants par rapport à la population autochtone.

L'emblème de cette rupture est l'adoption par le *Riksdag*, en 1975, des objectifs stratégiques régissant l'action sociale en faveur des immigrés²⁸⁸. Les trois slogans consacrés à cette

²⁸⁵ Cf. *Barnuppfostran och politik*, *op. cit.*, p. 18.

²⁸⁶ Le « besoin de discuter » concerne, d'après la vision du groupe, « tout le monde » (*Detta är frågor som alla har behov att diskutera...* SOU 1978:5, *op. cit.*, p. 49).

²⁸⁷ Recommandée par le groupe, la diffusion de la nouvelle matière *invandrarkunskap* (« étude des problèmes liés à l'immigration ») dans la formation du personnel de l'État-providence, en est un exemple.

²⁸⁸ L'investissement de l'État-providence dans le domaine des politiques d'intégration date de la seconde moitié des années 60. À cette époque, le passage d'une immigration économique à l'accueil de réfugiés pour raisons politico-humanitaires amena à une inversion de proportions entre les immigrés scandinaves et ceux provenant du bassin méditerranéen, d'Afrique et d'Amérique du Sud (cf. C. Dahlström, *Nästan välkomna*, Göteborg,

occasion – « égalité de traitement » (par rapport à la population autochtone), « liberté de choix » (en matière de pratiques culturelles) et « coopération »²⁸⁹ – seront déclinés dans tous les domaines d'intervention de l'État-providence, au niveau central ou local. Cautionnée par toutes les formations politiques²⁹⁰ et rapidement incorporée dans l'architecture de la bureaucratie étatique²⁹¹, la décision-cadre de 1975 eut un effet d'aimant sur la discussion des problèmes liés à l'accueil des immigrants non scandinaves. Leur résolution était confiée à la réalisation d'un programme : l'organisation de la rencontre entre étrangers et Suédois par l'État-providence²⁹². Le tournant est de taille, si l'on considère que les flux migratoires que la Suède avait connus dans les années 1950 et 1960 n'avaient pas secoué le fondement communautaire et organiciste du projet national²⁹³.

Si l'immigration s'était imposée à l'attention générale, dans la seconde moitié des années 60, c'était dans la mesure où elle attendait au dispositif d'autorégulation du marché du travail par les partenaires sociaux, mis en place dans les années 30²⁹⁴. Or, la stratégie lancée en 1975 change radicalement l'approche de cette problématique : la présence d'immigrants de différentes origines devient un argument pour désancrer l'appartenance nationale de tout contenu

Göteborgs Universitet, p. 52).

²⁸⁹ *Jämlikhet, Valfrihet, Samverkan*. Ce slogan, et la stratégie qu'il résume, avait été lancé par l'enquête nationale sur l'immigration, à l'œuvre entre 1968 et 1974 (*Invadrartredning. Cf. Invandrarna och minoriteterna*, Sou 1974:69). Ce triple objectif a été ensuite constamment revendiqué, même si depuis la fin des années 90 l'avancée d'une politique de promotion de l'identité culturelle des minorités *autochtones* a nuancé la vision d'une relation duale entre culture suédoise et nouveaux arrivants.

²⁹⁰ *RH*, 1975/76, *protokoll nr 80*, p. 61.

²⁹¹ Une nouvelle agence d'État chargée de la mise en œuvre des politiques d'intégration voit le jour en 1969 (*Statens invandrarverk*). Par son appellation, cet organisme consacre l'abandon du terme « étranger » (*utlänning*) au profit de celui d'« immigré » (*invandrare*) dans l'usage officiel.

²⁹² Les initiatives qui concrétisent ce tournant comprennent la reconnaissance des organisations nationales des immigrants en tant qu'interlocuteurs de l'État, le droit de vote aux immigrants aux élections locales (1976) et le droit à l'enseignement de la langue d'origine dès l'âge de six ans (1977. *Cf. DsU 1975:13*).

²⁹³ Le solde migratoire des années 1940-1965 s'élève à 350 000 individus, consistant pour la plupart – si on excepte la période de la guerre – en travailleurs étrangers et leurs familles. Durant toute cette période, le futur impact de l'immigration sur la culture et la société suédoises n'avait suscité ni des querelles de principe sur la scène publique, ni d'analyses théoriques approfondies (*cf. T. Gür, Staten och nykomlingarna*, Stockholm, City University Press, 1996, pp. 94-96). L'existence de minorités ethniques ou religieuses en Suède ne fait pas non plus partie des questions d'actualité que les réformes scolaires des années 60 incorporent aux programmes. Jusqu'à cette époque, l'immigration ne fait l'objet que de rares études académiques, qui se focalisent sur la dimension politico-juridique du phénomène (*cf. T. Hammar, Sverige åt svenskarna*, Stockholm, Stockholms Universitet, 1964).

²⁹⁴ À la fin de la décennie, on assiste simultanément à une ouverture de l'État-providence à la problématique de l'intégration *sociale* des immigrants (par exemple, avec la mise en place de cours gratuits de suédois, en 1965) et à un arrêt quasi total (décidé entre 1967 et 1972) de l'immigration pour raisons économiques. La crainte du syndicat LO de voir une main d'œuvre non qualifiée entraîner vers le bas le niveau de rémunération de la classe ouvrière suédoise se trouvait à l'origine de cette dernière mesure (*RH*, 1968, *proposition nr 142*). *Cf. C. Lundh, R. Ohlsson, Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring*, Stockholm, SNS förlag, 1994 et D. Franck, *Staten, företagen och arbetskraftinvandringen*, Växjö University Press, 2005.

normatif, en proclamant le droit à revendiquer sa culture d'origine dans l'espace public :

L'objectif de la « liberté de choix » signifie que les membres de minorités linguistiques doivent avoir la possibilité de choisir en quelle mesure ils souhaitent conserver et développer leur identité d'origine (*ursprungliga*) et en quelle mesure adhérer (*uppgå*) à une identité culturelle suédoise²⁹⁵.

Peu après avoir été niée, au nom de l'autonomie par le travail, au niveau limité des choix de vie personnels, le thème de la « liberté de choix » réapparaît donc dans le discours public avec une connotation positive – et un champ d'application virtuellement illimité. La *suédicté*, du moins en apparence, ne pose aucune limite à la liberté de l'individu de construire son identité morale, peu importe son âge et sa provenance.

Sur le plan des politiques familiales, les objectifs fixés en 1975, l'année de démarrage de la *förskola* publique, se caractérisent par le fait de se mettre au service de la liberté individuelle, mais de ne pouvoir être atteints qu'au sein des institutions – garantes de cette même liberté de choix et acteurs du difficile arbitrage entre « droits culturels » des adultes et de leurs enfants. Alors que la déclaration solennelle du *Riksdag* consacre le droit des immigrés à choisir leur identité, le statut de *invandrare* se définit en effet, dans l'analyse culturelle que les organismes de protection de l'enfance lui appliquent, comme la manifestation d'un *handicap*. Les notions d'« isolement » des foyers, ou d'enfants « à besoins spécifiques » contribuent à son objectivation²⁹⁶. Dès son apparition, la rhétorique invitant les acteurs de la *förskola* à se référer à un socle éthique « commun » avait visé les difficultés d'intégration des foyers d'origine étrangère : ce lien était toutefois resté en partie implicite. Dans la réflexion de la *familjestödsutredning*, en revanche, l'accroissement de la présence d'enfants d'immigrés en crèche fait l'objet d'une analyse *ad hoc*, et figure comme l'une des justifications de la nécessité d'examiner l'impact de l'institution sur l'identité sociale des enfants²⁹⁷. Sans prétendre que l'*isolement* serait un problème propre aux enfants issus de ces milieux, l'enquête semble

²⁹⁵ *Valfrihetsmålet innebär att medlemmar av språkliga minoriteter [...] skall ges möjligheter att själva välja i vilken grad de vill ingå de skall bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten och och i vilken grad de skall uppgå i en svensk kulturell identitet.*
SOU 1974:69, *op. cit.*, pp. 95-96.

²⁹⁶ *Förutom de barn som traditionellt betraktas som handikappade, innefattas i begreppet barn med särskilda behov också « t. ex. barn som bor isolerat och därigenom saknar lekkamrater, barn vars hemmiljö är stimulansfattig eller där allmänt sätt risk för en ogynnsam utveckling föreligger [...] Barn med tal eller språksvårigheter, t. ex. invandrabarn, bör också anses vara i särskilt behov av stöd och stimulans ».*
SOU 1975:30, *op. cit.*, p. 23.

²⁹⁷ L'enquête relevait entre autres que, parmi les 424 000 immigrés enregistrés en Suède en 1979, 41 % avaient entre 20 et 39 ans, c'est-à-dire la tranche d'âge plus susceptible de figurer parmi les parents d'enfants fréquentant les crèches. *Ibid.*, p. 49. Le rapport de la *barnmiljöutredning* relève en 1975 l'incidence croissante des migrants sur les effectifs de la *förskola* (11 % de la tranche d'âge entre zéro et six ans, d'après le recensement de 1974. *Ibid.*, p. 234).

pencher vers une telle conclusion, alors qu'elle les assigne, en bloc, à la catégorie des enfants à problèmes²⁹⁸.

Entre le début et la fin des années 1970, l'enfant d'immigrés émerge en tant qu'ensemble unitaire, appelant un encadrement *ad hoc* au sein de la crèche. Dans la première rédaction de l'*arbetsplan*, ce groupe ne ressortait que sous l'angle des difficultés pédagogiques au sens strict auxquelles il était confronté, notamment au niveau de l'apprentissage du suédois²⁹⁹. La loi de 1973 assimile ce type de problèmes à des difficultés *sociales* justifiant l'attribution d'office d'une place en crèche. En 1976, un supplément à l'*arbetsplan* consacre les critères d'accueil et les méthodes qui sont destinés à la nouvelle catégorie administrative des « enfants immigrés » (*Invandrarbarn*, un terme calqué sur le vocabulaire de l'administration scolaire)³⁰⁰. La définition recouvre non seulement les ressortissants étrangers, mais n'importe quel enfant dont l'un des parents biologiques serait « d'origine étrangère »³⁰¹. Depuis la même année, la loi sur le *barnomsorg* reconnaît aux immigrés un droit d'admission prioritaire à la *förskola*, tout en assignant aux communes la responsabilité d'identifier et de sensibiliser la population cible. L'année suivante est adoptée la loi instituant le droit à l'enseignement de la langue d'origine (*hemspråk*), de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire³⁰². Le rôle de la crèche dans la compensation des carences éducatives de certains milieux sociaux est dès lors codifié.

La préservation des langues d'origine est en effet la seule dimension de la culture des immigrés à bénéficier d'un soutien formalisé au sein du réseau préscolaire. La décision applicable dès le 1^{er} juillet 1977 introduit pour tous les enfants immigrés³⁰³ le droit de profiter

²⁹⁸ Section intitulée « Les petits enfants immigrés » (*De små invandrarbarnen*, sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 104-105). Sur la base de cette approche, des *daghem* spécialisées dans l'accueil d'enfants immigrés avaient été créées dès la première moitié des années 70. Le rapport non publié, réalisé par le pédopsychiatre Jan-Åke Sandell (*Invandrarbarn i förskolan*, Eskilstuna kommun, 1979), se fonde sur l'expérience de l'accueil séparé d'enfants issus de l'immigration finlandaise, réalisée à Eskilstuna.

²⁹⁹ *Vår förskola*, *op. cit.*, pp. 95-96.

³⁰⁰ *Invandrarbarn i förskolan. Arbetsplan för förskolan – 4*, Stockholm, Socialstyrelsen, 1976. Le texte fut révisé en 1978. Cf. le supplément du *Lgr 69* consacré à ce thème (*Lgr 69. Supplement, Undervisning av invandrarbarn m fl.*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1970).

³⁰¹ L'*arbetsplan* de 1976 introduit la définition suivante : « Dans ce document, est qualifié comme “enfant immigré” un *enfant issu d'une famille dont les deux parents, ou un seul d'entre eux, est d'origine étrangère* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) » (*I denna bok definieras ett invandrarbarn som ett barn från en familj där båda eller en av föräldrar är av utländsk härkomst*. *Invandrarbarn i förskolan*, *op. cit.*, p. 14). Dans la loi qui introduit l'enseignement de la langue d'origine, le critère est donné par la *langue maternelle* d'au moins un des parents (cf. *infra*, p. 720). Cette définition fut retenue par l'Institut national de statistique (SCB) dans le premier recensement systématique des élèves immigrés, réalisé en 1975 (cf. *Förslag om åtgärder för invandrarbarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola*, Stockholm, Utbildningsdepartementet, DsU 1975:13, p. 36).

³⁰² *RH*, 1976/77, *proposition nr 22*.

³⁰³ *RH*, 1975/76, *proposition nr 118*, et 1976/77, *proposition nr 22*. La possibilité d'introduire cet enseignement existait, au niveau de la *grundskola*, depuis 68 ; l'élément novateur de la loi de 1977 consiste en l'obligation

gratuitement d'un « entraînement »³⁰⁴ dans leurs langues d'origine, y compris les moins répandues³⁰⁵. Cet enseignement est indiscutablement l'innovation à laquelle l'administration consacre le plus d'attention dans sa communication dirigée vers le personnel et vers le public, ce qui autorise à penser que cet outil de promotion de différences oeuvre, en effet, comme une métaphore de cette même différence, des connotations qui y sont associées et des formes dans lesquelles son expression sera admise³⁰⁶.

La chronologie de la réforme confirme que la valorisation des différences culturelles dans le système éducatif débute avec la prise en compte des difficultés dans l'apprentissage de la langue, et qu'elle est constamment comprise à travers ce prisme, qui renvoie à un *manque*³⁰⁷. Dans la perspective de l'institution, la concentration autour de cette mission présente l'avantage stratégique de ramener un objet autant insaisissable que l'identité culturelle à une dimension maîtrisable³⁰⁸ et, surtout, d'en assigner la tutelle à ses propres appareils³⁰⁹ : à travers

faite aux communes de rendre accessible ce service, ainsi qu'en l'octroi de subventions à cette fin. La définition de la cible fut l'occasion de clarifier la notion de *invandrarbarn*. Selon le texte de la proposition, cet enseignement serait proposé à « chaque enfant pour lequel une langue différente du suédois représente une présence vivante dans son milieu de vie » (*alla elever i skolan [...] för vilka ett annat språk än svenska utgör ett levande inslag i deras hemmiljö. Ibid.*, p. 14), donc également aux enfants avec un seul parent d'origine étrangère. Afin d'aménager ce nouveau service, un recensement des enfants immigrés en âge scolaire fut lancé à partir du premier janvier de l'année successive à l'adoption de la loi (*ibid.*, p. 15). Au niveau de la *förskola* ce service était prévu dès 6 ans, mais pouvait débiter plus tôt dans le cadre du soutien aux élèves « avec des besoins particuliers » ; la tutelle de ce droit était cependant plus faible que dans le cas du système d'enseignement, ne se traduisant pas par une obligation juridique formelle.

³⁰⁴ *Hemspråksträning*. La notion d'« enseignement » de la langue d'origine était réservée aux échelons supérieurs de la *grundskola*.

³⁰⁵ La mission – à charge des communes – était confiée à des enseignants de langue maternelle, et prévoyait six heures hebdomadaires (*RH, 1975/76, proposition nr 118*, p. 17). Le personnel affecté à cette fonction serait engagé à la discrétion des autorités locales, sans critères centralisés en matière de qualifications.

³⁰⁶ Cf. B. Ehn, *Det otydliga...*, *op. cit.*, pp. 28-39.

³⁰⁷ Cet argument sous-tend, notamment, les premières propositions relatives au mode de regroupement des enfants (*Förslag om...*, *op. cit.*, pp. 47-48). Une initiative nationale consacrée aux effets du bilinguisme chez les petits immigrés débuta en 1972, à l'initiative du gouvernement. Le projet, qui conjugue l'évaluation de la situation existante et l'expérimentation de nouveaux modèles pédagogiques, était dirigé par une équipe de chercheurs de l'institut de pédagogie de l'université de Lund.

³⁰⁸ Cf. T. Gür, *op. cit.*, pp. 165 et 200. L'origine de l'attribution d'une valeur paradigmatique à la différence linguistique se trouve dans l'élaboration théorique à la base de la stratégie pour l'intégration arrêtée en 75. Dans le texte de loi qui la consacre, le terme de « minorités linguistiques (*språkliga minoriteter*) qualifie toute forme d'appartenance culturelle reconnue. La définition recouvrait expressément les nouveaux immigrants et les membres des « minorités culturelles » bien établies sur le sol suédois (*RH, 1975, proposition nr 26, Om riktlinjer för invandr- och minoritetspolitiken mm.* [Orientations pour la politique en matière d'immigration et des minorités], p. 14 et *SOU 1974:69, op. cit.*, p. 93), dans le souci apparent d'éviter toute référence à une appartenance « nationale », voire raciale. La réduction de toute altérité à une identité linguistique aboutissait néanmoins à des amalgames peu pertinents. Des immigrés originaires de cultures différentes (Serbes et Croates, immigrés finlandais et finnophones du nord de la Suède...) se trouvaient assignés à un groupe minoritaire unitaire, alors que la petite communauté juive suédoise était reconnue, sans considération pour son assimilation linguistique à la population suédoise, en tant que « minorité » de langue yiddish.

³⁰⁹ Comme le relève C. Dahlström (*op. cit.*, pp. 84-86), l'intégration de la *hemspråk* dans les programmes de l'école avait été justifiée en 68 par le souci d'éviter que les élèves d'origine étrangère ne se regroupent dans des

cette innovation, la prise de conscience culturelle devient une tâche pédagogique. L'*arbetsplan* insiste sur le statut *fonctionnel* de l'accès à ce savoir. L'assimilation correcte de la langue maternelle y est désignée comme une condition de l'épanouissement psychoaffectif de l'enfant : elle lui assurerait la possibilité de verbaliser ses expériences et de les élaborer avec ses camarades et avec des adultes³¹⁰.

Dans un premier temps, l'atteinte d'un bon niveau de suédois avait été jugée comme la condition pour pouvoir profiter de la pédagogie du dialogue et pour s'intégrer au groupe des pairs sans développer une identité antagoniste³¹¹. Au vu de l'expérience, confortée par un choix assez unilatéral de théories sur les conditions du développement du bilinguisme chez les enfants³¹², une exposition précoce au contact avec des camarades suédois avait été considérée une solution moins avantageuse qu'un encadrement séparé, dans des groupes monolingues³¹³. L'objectif de la préservation des langues maternelles finit par s'imposer en tant qu'un *instrument* au service de leur abandon ultérieur :

La possibilité pour l'enfant immigré d'apprendre plus tard le suédois [...] dépend strictement de sa maîtrise de la langue maternelle³¹⁴.

De manière plus subtile, dans la tentative de domestiquer les aspects subversifs de la diversité, l'idéal d'un « bilinguisme authentique »³¹⁵ opère comme la métaphore de la réconciliation entre

écoles ethniques, échappant ainsi au contrôle social.

³¹⁰ *Invandrarbarn i förskolan, op. cit.* (section intitulée : « Les enfants immigrés ont besoin de leur langue et de leur culture », *Invandrarbarnen behöver sitt språk och sin kultur*, pp. 32-40). Les avantages de l'apprentissage de la langue d'origine recoupent les objectifs de développement définis par la *barnstugeutredning* : sécurité affective, développement des concepts, acquisition d'une personnalité sociable (*cf. ibid.*, pp. 32-40 et 52-58).

³¹¹ La première réforme à caractère éducatif qui touche à la situation des immigrés est en effet, en 1966, l'introduction de cours gratuits de suédois pour tout nouvel immigrant, ainsi que le financement par l'État de l'enseignement de soutien en suédois au cours de la scolarité.

³¹² Les études préliminaires touchent principalement à l'environnement scolaire, dans lequel l'enseignement de la *hemspråk* avait été introduit, sous une forme facultative, en 1968. Les expériences qui ouvrent la voie à l'introduction de la *hemspråk* dans la *förskola* se déroulent, comme je l'ai rappelé, de 1971 à 1974. Dans le rapport de l'*invandrargrupp*, le développement de la *hemspråk* apparaît comme la première mission de l'accueil des enfants immigrés ; ce point de vue est conforté par « les résultats de nombreuses recherches menées dans des pays à population mélangée sur le plan linguistique ou ethnique » (*Talrika forsknings från länder med språkligt och etniskt blandad befolkning. Förslag om...*, *op. cit.*, p. 18), mais le texte ne fournit que des références suédoises, se référant à l'intégration culturelle des immigrés finlandais (notamment N-E. Hansegård, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm, Bonnier, 1968. *Cf. T. Gür, op. cit.*, p. 208). Le rôle propédeutique de l'apprentissage de la langue maternelle en vue d'une meilleure acquisition de la langue suédoise a subi, au fil des années, des critiques qui en remettent en cause le bien-fondé scientifique (*Cf. S. Öhman, Halvspråkighet som kastmärke dans Att leva i mångfalden*. Stockholm, Liber 1981 et plus récemment, T. M. Milani, « Voices of authority in conflict », *Linguistics and Education*, 18, 2007, pp. 99-120).

³¹³ *Förslag om åtgärder...*, *op. cit.*, pp. 49-51.

³¹⁴ *Förutsättningarna att senare lära sig svenska [...] är direkt beroende av invandrarbarnets förmåga att behärska hemspråket. Förslag om...*, *op. cit.*, p. 25. *Cf. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 52.

³¹⁵ *Genuin tvåspråkighetsutveckling. Ibid.*, p. 52.

la conscience de l'enfant immigré et la société environnante³¹⁶... Si la coexistence de deux langues dans la conscience de l'enfant est l'annonce de son intégration culturelle à venir, le contre-modèle s'incarne dans la vision du *handicap* linguistique. Le terme savant qui la résume est *halvspråkighet*, ou « semilinguisme »³¹⁷ :

La *halvspråkighet* implique que les enfants ne maîtrisent ni leur langue maternelle, ni leur deuxième langue. Ils finissent par les mélanger et forment des mots composés en puisant dans les deux langues³¹⁸.

Cible, avec les termes de B. Ehn, d'un « combat pédagogique »³¹⁹ au sein de la culture préscolaire, la confusion des langues fait l'objet d'un développement approfondi dans l'*arbetsplan*, qui l'aborde sous un jour pathétique. La condition de *halvspråkighet* priverait l'enfant immigré d'un contact satisfaisant avec son milieu, mais aussi de la possibilité d'articuler ses émotions, le vouant au « silence intérieur »³²⁰. En compromettant son développement intellectuel, elle lui ôterait, au bout du compte, toute chance de réussite sociale³²¹. Face cachée du biculturalisme prôné par l'institution, le semilinguisme devient la figure d'une intégration déficitaire, puisque soustraite à l'action protectrice de l'institution³²². Le caractère thérapeutique de l'enseignement de la *hemspråk*, alors qu'il présente sous un jour favorable l'institution suédoise, renforce son antagonisme par rapport au milieu social de l'enfant. Les premiers responsables de la *halvspråkighet* sont en effet, par définition, les familles :

Les parents qui essaient de parler suédois avec leurs enfants peuvent représenter un modèle linguistique négatif [...] Les enfants peuvent en devenir *semilingues* (*halvspråkiga*) [...] Dans de tels cas, un renforcement des heures d'enseignement de la langue maternelle est apparu comme la seule manière de réparer les dégâts³²³.

³¹⁶ « La possibilité de consolider et de développer sa langue maternelle va profiter aux enfants immigrés lors de l'apprentissage du suédois. Par cette méthode, les deux langues cessent d'être en opposition entre elles, et peuvent *interagir* » (*Om invandrarbarnen befäster och viderutvecklar sitt modersmål kan detta sålunda bli dem till hjälp vid deras svenskinlärning. De båda språken står inte längre i konflikt, de samverkar. Ibid.*, p. 59).

³¹⁷ Sur l'histoire et le statut du concept de « semilinguisme » dans le débat public suédois, cf. C. Stroud, « Rinkeby Swedish and Semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuean perspective », *Journal of Sociolinguistics*, 8/2 2004, pp. 196-214.

³¹⁸ *Halvspråkighet innebär att barnen varken behärskar sitt eget eller det nya språket. De blandar då båda språken, bildar nya ord som är sammansatta av två språk. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 58. Cf. *RH*, 1975/76, proposition nr 118, p. 18.

³¹⁹ *Pedagogisk kamp*. B. Ehn, *Det otydliga...*, op. cit., p. 29.

³²⁰ *Ett slags inre tystnad. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 57.

³²¹ *Det blir handikappat i olika sociala sammanhang. Ibid.*, pp. 56-58.

³²² La référence à la *halvspråkighet* conforte, par contraste, la pathologisation de la situation des immigrés au sein de la population enfantine. La « stimulation linguistique » insuffisante dont ils seraient victimes (jusqu'à en arriver au risque d'un « anéantissement linguistique », *språkförstörelse*) justifie tout d'abord leur prise en charge, ensuite leur encadrement séparé, et finalement leur familiarisation surveillée avec la communauté des enfants suédois (*Förslag om...*, op. cit., p. 25 et pp. 49-50).

La participation aux cours de *hemspråk* n'aura pas un caractère obligatoire, bien qu'une telle solution ait été envisagée durant la discussion de la réforme ³²⁴; néanmoins, la constance avec laquelle son importance pour l'équilibre de l'enfant est soulignée suggère que cette activité se situe en dehors du domaine d'application de la « liberté de choix » culturelle, alors qu'elle était censée en incarner l'essence³²⁵. Concrètement, l'idéal du bilinguisme est un nouvel horizon par rapport auquel l'inaptitude des parents à cerner les besoins fondamentaux de leurs enfants sera dénoncée :

Beaucoup de parents [...] n'arrivent peut-être pas à mener avec leurs enfants le dialogue essentiel que leur développement linguistique et l'évolution de leur personnalité exigeraient.

Sebastian ne parle pas bien – dit Hanna [...] À la maison, il n'apprend *aucune vraie langue*³²⁶.

Dans les enquêtes de politique sociale de la seconde moitié des années 70, la sensibilisation des parents récalcitrants est constamment invoquée, comme une solution nécessaire pour préserver les nouvelles générations des échecs d'intégration qui auraient frappé leurs aînés³²⁷. Si le lien entre apprentissage et intégration apparaît une manière détournée de mettre sous condition la reconnaissance de l'immigré en tant que membre de la communauté, les mesures correctives œuvrent explicitement en tant que moyens d'acculturation à l'espace culturel suédois. Le professeur de *hemspråk* est investi d'une mission stratégique : s'il est responsable du contact de l'enfant avec sa culture, il doit également faciliter l'échange d'informations entre les familles et l'environnement préscolaire. Cet acteur est donc associé à l'action de sensibilisation de la population immigrée aux bienfaits du bilinguisme, qui incombe aux communes ³²⁸; ses tâches

³²³ *Föräldrar som försöker tala svenska med barnen kan bli en dålig språkmodell [...] Detta kan leda till att deras barn blir halvspråkiga [...] En ökning av undervisningen på hemspråket har i sådana fall setts som enda utvägen att reparera skadorna. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 58.*

³²⁴ Cf. les avis rendus par sō au sujet des propositions de 1975 (*Förslag om...*, op. cit., pp. 157-159). L'introduction d'une obligation de fréquence aurait abouti à la situation paradoxale de transformer en devoir l'activité qui était censée incarner au mieux la « liberté de choix culturelle ». Comme T. Gür le signale (op. cit., p. 201), la raison invoquée par le gouvernement contre l'introduction d'une telle obligation était uniquement la difficulté de circonscrire de manière formelle les bénéficiaires de cette mesure.

³²⁵ Sur le statut incertain assigné à l'entraînement de la langue maternelle – à la fois droit et obligation, service rendu à l'autonomie de l'enfant et condition de son adhésion aux valeurs dominantes – cf. les prises de position de différents responsables nationaux de la politique d'intégration, reprises dans T. Gür, op. cit., p. 200 sqq).

³²⁶ *Många föräldrar [...] orkar kanske inte riktigt med att föra den viktiga dialogen med sina barn som är nödvändig för språkets och hela personlighetens utveckling. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 57. Han har dålig språk, fortsätter hon [...] Han får ingen riktig språk hemma. Cité dans B. Ehn, Det otydliga..., op. cit., p. 143.*

³²⁷ Pour la *familjestödsutredning*, l'objectif consiste par exemple à faire débiter l'apprentissage de la *hemspråk* à un stade plus précoce de la vie de l'enfant, entre zéro et trois ans.

³²⁸ Cf. RH,1975/76, proposition nr 118, op. cit., p. 15. Selon l'*arbetsplan*, cette activité peut contribuer à susciter chez les parents « une première disposition favorable vis-à-vis du bilinguisme » (*grundläggna en första positiv inställning till tvåspråkighet. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 77*).

incluent la divulgation des codes de la *daghem*³²⁹ et, plus généralement, de la société suédoise³³⁰ à l'enfant et à ses parents. Trait d'union (*förbindelselänk*) entre familles, institutions de garde et monde extérieur, cet enseignant doit représenter pour l'enfant un modèle vivant d'intégration *réussie*. La redécouverte des origines rejoint, par son exemple, l'annonce d'une réconciliation :

[dans l'activité expérimentale] l'enseignant de *hemspråk* – qui souvent est lui-même un immigré – était censé avoir résolu ses propres problèmes et conflits liés à son immigration³³¹.

Finalement, si l'institutionnalisation du dialogue culturel parvient à conjurer l'apparition de revendications xénophobes sur la scène politique³³², les structures créées pour favoriser l'épanouissement des immigrés aboutissent également à figer leur identité sociale³³³ dans celle d'un objet de correction – l'image d'une relation éducative problématique, contre laquelle l'effort de l'État-providence est mobilisé.

Si l'assimilation de sa différence à un droit social offre au migrant la chance d'accéder à une forme de reconnaissance, elle tend également à creuser le fossé symbolique qui voue le partenariat à l'échec. Ce n'est pas un hasard si la condition d'exclusion du « parent immigré » occupe une partie aussi importante de la production du *barnomsorgsgruppen* ainsi que des exemples concrets de l'inadéquation du groupe familial par rapport aux nécessités de l'épanouissement des élèves. La famille immigrée est un idéal-type : en elle, s'incarne la force du lien organique, oppressant et irrationnel.

À travers la formation de base et la formation continue [...] le personnel de la *förskola* devrait pouvoir comprendre [...] pourquoi beaucoup de familles immigrées poursuivent souvent un modèle éducatif moins centré autour de l'enfant que les familles suédoises, pourquoi les parents immigrés essayent de lier à soi les enfants de manière plus forte, en exigeant leur loyauté [...] pourquoi la violence physique peut intervenir plus fréquemment que chez nous etc³³⁴.

³²⁹ Cf. *Invandrarbarn i förskolan*, *op. cit.*, p. 84. Le programme précise également que, grâce à son rôle de médiation, l'enseignant de *hemspråk* a vocation à recevoir de l'enfant des « informations importantes » (*viktig information*), que ses parents n'oseraient pas confier aux responsables de la crèche (*ibid.*, p. 77).

³³⁰ *Förslag om...*, *op. cit.*, p. 53.

³³¹ *Hemspråkslärare, som ofta själv är invandrare, förväntades ha löst sina egna problem och konflikter i samband med invandringen. Invandrarbarn i förskolan*, *op. cit.*, p. 82.

³³² Kristina Orfali attire l'attention sur l'impact de la politique d'intégration lancée au milieu des années 70 dans le désamorçage de l'exploitation électorale des questions liées à l'immigration (K. Orfali, *De l'immigré au réfugié politique*, *op. cit.*). C. Dahlström (*op. cit.*, pp. 75-76) constate que, jusqu'en 1994, la politique d'intégration n'a jamais figuré parmi les sujets prioritaires lors des campagnes électorales.

³³³ Cf. C. Ålund et U. Schierup, *Paradoxes of multiculturalism*, *op. cit.*, notamment le chapitre intitulé *Immigrant Culture as an obstacle to "partnership"*, *ibid.*, pp. 69-87.

³³⁴ *Både i sin grundutbildning och i sin vidareutbildning bör förskolepersonalen bl. a. få kunskaper i [...] detta skulle t. ex. kunna hjälpa förskolepersonalen att förstå varför barnuppfostringsmönstret i många invandrarfamiljer ofta är mindre barncentrerat än i svenska familjer, varför invandrarföräldrar binder barnen*

Avec la dimension pragmatique attachée à la formation – offrir au parent les moyens pour maîtriser un environnement exotique et inaccessible – la représentation d’un conflit fondamental avec l’univers éducatif « « suédois » (« chez nous ») cohérent et « orienté vers l’enfant » (donc vers l’autonomie tout court) est confortée et rationalisée. L’arsenal des initiatives destinées au soutien des enfants devient en même temps un seul canal d’influence et de médiation tourné vers la famille immigrée dans son ensemble³³⁵.

D’autres chantiers sur lesquels je me suis penché dans la partie précédente de ce travail – la formalisation des « valeurs suédoises » dans le message scolaire et l’entraînement des acteurs de la *daghem* à l’élaboration de normes partagées – ne sont que l’expression de la tendance à associer brassage ethnique et rupture du consensus autour des fondements de la vie en commun. Ce qui est le plus intéressant, la prévention de ce conflit constitue la priorité autour de laquelle s’organise l’accueil des petits immigrés, ou des descendants d’étrangers, par la *daghem*. La résistance ou l’ignorance des familles à l’égard des bienfaits de l’enseignement de la langue d’origine pour leurs enfants (donc, implicitement, de l’éducation préscolaire tout court) sont un *leitmotiv* des expertises officielles en matière d’éducation. Un constat globalisant, qui s’étend facilement aux différents aspects des « valeurs » thématiques par l’enseignement scolaire (à savoir, des solutions pédagogiques requalifiées en tant qu’obligations morales) et qui dans un cas comme dans l’autre conforte la nécessité de les divulguer. Cela explique que, dans ces différents domaines, l’activité de médiation culturelle qui se développe au nom de l’implication des parents immigrés se mêle à la divulgation des finalités fondamentales du système scolaire suédois. La préparation au « dialogue » culturel revient en effet à démontrer l’impossibilité de déroger à certains principes :

Pour une partie des parents immigrés, la vision de la sexualité *que la société et l’école suédoises entendent affirmer* est perçue comme une grave menace. Il est dès lors important de signaler aux parents le danger que recèle pour les enfants [...] la vision de la sexualité véhiculée par le message marchand qui cible les adolescents (*den kommersiella ungdomskulturens sexualsyn*), et de leur expliquer que l’école se propose [...] de servir de contre-pouvoir à la vision méprisante de l’être humain qui est mise en avant dans différents contextes³³⁶.

förhållandevis hårt till sig och kräver stor lojalitet [...] varför det kan förekomma ett större inslag av fysiskt våld i barnuppfostran än hos oss etc.
SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 126.

³³⁵ Une des pistes vers laquelle le comité se tourne dans le but de mettre l’acteur public en condition de porter un regard d’ensemble sur l’environnement social de l’enfant concerne l’articulation des services sanitaires avec les agences locales de *invandrarverket* (*invandrarbyrå*). Cf. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 211. Enrôlé parmi les vecteurs de la formation parentale, l’enseignant de *hemspråk* figure dans le rapport comme une « ressource » au service du contact entre les écoles et les immigrés, de la promotion de la confiance, de l’information sur les valeurs (*ibid.*, p. 201).

³³⁶ *Det svenska samhällets och skolans sexualsyn upplevs av en del invandrarföräldrar som ett allvarlig hot. Det är då viktig att för föräldrarna peka på den fara som t. ex. den kommersiella ungdomskulturens sexualsyn kan utgöra för barnet och förklara hur skolan bl. a. vill vara en motvikt mot den föraktfulla människosyn som frammanas i olika sammanhang.*
sou 1980:27, *op. cit.*, p. 201.

VI. « L'ÉCOLE DOIT ÉDUIQUER » : L'AUTORESTAURATION DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE ET LE PARADOXE DU RAPPORT AUX SAVOIRS

1 SURENCHÈRE ET DÉCLIN DU PARADIGME ANTIDIRECTIVISTE

Le regard en plongée que j'ai dirigé, dans les deux derniers chapitres, sur les sources socio-intellectuelles de la doctrine préscolaire ainsi que sur son dialogue avec d'autres terrains de représentation de l'identité nationale – statut de l'enfance, politiques de la famille, accueil des immigrés... – s'explique par le rapport étroit que toute cette dynamique entretient avec la réforme des deux branches principales du système d'enseignement : la *grundskola* et le secondaire. En se reportant à la première partie de cette étude (chapitres I, II et III), on pourra constater jusqu'à quel point l'évolution des recommandations pédagogiques, à partir des années 70, porte la marque d'une axiomatique de la relation enfants/adultes, dont la *förskola* offre le véritable champ d'expérimentation¹. Le projet SIA en est un exemple flagrant : aussi bien par ses mots d'ordre que par ses terrains d'intervention, la réforme qui marque la décennie s'approprie la grille de lecture de la *barnstugeutredning*, en l'ajustant au cadre, plus formalisé, de l'institution scolaire.

Les sujets que la « pédagogie du dialogue » hisse au cœur de la discussion sur la mission éducative de l'État englobent l'équilibre entre individualisation et inculcation de modèles, la dialectique entre *transmission* de savoirs et entraînement de bonnes dispositions sociales, le partenariat avec les familles et avec la communauté locale et, en fin de compte, l'articulation entre finalités de l'enseignement et sentiment moral dominant. Or, tous ces enjeux, problématisés sous une forme abstraite en relation à l'accueil de la petite enfance, n'acquièrent un statut opératoire que dès lors qu'ils se généralisent à l'architecture globale du système d'enseignement. La contestation du droit des adultes à imposer des vérités se charge de connotations autrement subversives en fonction de la pertinence sociale des enjeux, du niveau intellectuel des apprenants et, en amont, de l'existence d'une tradition culturelle à laquelle les agents sont formés et attachés². Par l'ancrage de sa doctrine à la représentation que

¹ Il suffit de songer au thème de l'*éducation à l'autonomie*, à laquelle la doctrine préscolaire accorde la plus grande importance, et qui s'établit plus tard comme un volet de la mission des disciplines pratiques. L'attention des programmes des humanités pour la problématique du choc des cultures, ou la référence aux « valeurs suédoises », sont d'autres symptômes de cette contamination (*cf. supra*, sections II.1.5.5 et v.3).

² Contrairement au cas de la *daghem*, l'application de ces principes à l'univers de l'école entraîne automatiquement une approche critique de son propre héritage (« La société doit définir les connaissances qui

la communauté des adultes se fait de son destin, la *förskola* se trouve en somme investie d'un statut de législateur qui transcende ses missions institutionnelles. Le débat des années 70 sur la réforme scolaire en réplique non seulement les postures (spontanéisme, anti-intellectualisme, ouverture des pratiques pédagogiques « sur la vraie vie »), mais aussi les inquiétudes que celles-ci déclenchent.

Ce mimétisme s'était exercé, à l'origine, dans le sens contraire. La doctrine préscolaire se voit alors comme la traduction la plus fidèle des ambitions affichées par la réforme scolaire dans les années 1940-1950. Le rejet de toute référence à l'argument d'autorité, signifié par la problématique de l'*objectivité*, s'y décline dans un code de comportement pour les acteurs. Cependant, cette hypostase du thème individualiste s'articule avec des procédures d'explicitation et de négociation des *normes* sociales fondamentales, qui ont également leur équivalent dans l'évolution des disciplines à partir du milieu des années 60³. De ce mouvement – qui en tout en la problématisant, installe la question du rapport à une éthique nationale au centre de l'autoréforme de l'institution – surgit, quelques années après, un sentiment d'impasse, marqué par la revendication du « devoir », pour les adultes, d'imposer des modèles. En installant également au centre des débats – dans les années 1979-1980 – la question du fondement moral de l'enseignement, le calendrier de la réforme de l'école confirme la complémentarité entre les deux processus⁴. Le discours de la libération entretient la focalisation sur la sphère du « devoir » ; le refus d'imposer nourrit la demande de certitudes, et d'une langue permettant de les articuler.

Dans les deux contextes, les termes et la progression logique de la discussion se rejoignent. Comment concilier la responsabilité sociale croissante des institutions préposées à l'« environnement des enfants » avec une posture pédagogique axée sur le rejet de toute hiérarchie, voire sur l'effacement de la figure magistrale ? Comme le chapitre précédent nous l'a fait constater, c'est en premier lieu à travers la problématique du rapport aux familles (et notamment de l'impact du projet préscolaire sur les familles d'immigrés) que ce dilemme

sont essentielles aux élèves [...] Il faut prendre garde à ne pas divulguer un contenu pour la simple raison que c'est ce qu'on a toujours fait ». *Samhället måste ta ställning till vilka kunskaper [...] som är väsentliga för eleven [...] Det finns anledning att se upp, så att inte ett visst stoff delges eleven bara för att man alltid har gjort det.* SOU 1974:53, *op. cit.*, p. 310). D'où, en dépit de l'originalité relative de ses partis pris, l'image révolutionnaire qui accompagne le projet SIA, dès sa consécration parlementaire.

³ Cf. *supra*, sections II.1.5.1 et 1.5.2. Un exemple que j'ai présenté de manière exhaustive est la pédagogie des valeurs relatives à la sexualité (cf. *supra*, section III.2).

⁴ Cf. mon analyse précédente de la référence des programmes d'histoire à la valeur exemplaire de la discipline et de la montée en puissance du même horizon politico-moral de référence dans la présentation des autres disciplines (*supra*, section II.1).

atteint la conscience des acteurs des réformes. L'expertise académique et institutionnelle y répond par un recadrage de la mission de l'institution, entre 1975 et 1981, auquel correspond le changement de focalisation vers l'environnement social de l'enfant, que j'ai analysé. Plutôt que de renvoyer ses agents à une hiérarchie de dogmes intangibles, l'institution leur adresse une injonction indirecte, sous un diagnostic sociologique : le constat de l'évaporation de ces repères dans la culture des adultes. Une société en voie de désagrégation – telle est la conclusion des bilans de la réforme de 1975 – ne peut se payer le luxe d'une éducation dépouillée de toute structure, quitte à se mettre elle-même en péril⁵. En arguant du malaise d'une majorité d'acteurs à l'égard du « flou » de la doctrine spontanéiste de la *barnstugeutredning*, les réécritures des *arbetsplaner* entraînent progressivement la *förskola* vers une réaffirmation de la responsabilité *politique* à l'égard de ses contenus. Si sa physionomie organisationnelle est de plus en plus placée sous la compétence d'appareils bureaucratiques périphériques (des conseils scolaires départementaux jusqu'à l'*arbetslag*), la définition de sa mission est remise aux pouvoirs publics et prend une forme catégorique, reflétant – jusque dans ses moindres détails – le principe fédérateur de la communauté nationale. C'est à travers l'exigence de plus en plus affirmée que les méthodes de travail s'inscrivent dans une philosophie cohérente que le bien-fondé du directivisme dans le rapport entre éducateurs et éduqués récupère à son tour une part de légitimité. Ce changement de posture est avalisé par la réécriture du nouveau volet général de l'*arbetsplan*, qui date de 1981. La critique des effets pervers de la pratique du « dialogue » est l'un des fils conducteurs du document, qui identifie trois risques inhérents à un excès de laissez-faire :

- a) la possibilité que la neutralité de l'adulte installe les enfants les plus éveillés dans une situation de privilège par rapport à leurs camarades nécessitant une stimulation plus active⁶ ;
- b) le risque de privilégier la relation face à face entre l'adulte et l'enfant au détriment de l'introjection des règles collectives⁷ ;
- c) la crainte que le souci de ne pas influencer les enfants autorise les adultes à démissionner de toute responsabilité : un modèle d'éducation « anarchique » (*fri fostran*) qui plongerait les éducateurs et les enfants dans l'incertitude vis-à-vis des idéaux que l'institution doit

⁵ Cf. *supra*, section v.1.1. En tant qu'exemple de la réception de cet argument dans la vulgate des responsables politiques, cf. *Barnuppföstran och politik* (1977), *op. cit.*, préface.

⁶ « Les méthodes libérales qui avaient été recommandées [...] se sont heurtées à des critiques à cause de leur tendance à favoriser les intérêts des enfants les mieux armés, plutôt que l'inverse » (*Det fria arbetssätt som förespråkats [...] har [...] kritiserats för sin tendens att i praktiken fungera på de starkare barnens villkor snarare att tvärtom. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 18). En filigrane de ce débat se trouvent les brimades violentes infligées à leurs camarades par les élèves les plus agressifs : des comportements que les interprètes les plus fidèles de la doctrine du « dialogue » rechignaient à réprimer.

⁷ La *daghem*, affirme le programme, ne doit pas déroger à sa mission politique : celle qui consiste à incarner « un environnement collectif pour enfants et adultes » (*kollektiv miljö för barn och vuxna. Ibid.*, p. 27), où l'initiation à l'autonomie se conjugue avec l'entraînement de la « solidarité » (*ibid.*, p. 29).

promouvoir⁸.

Dans la perspective d'une convergence fonctionnelle entre socialisation en milieu scolaire et finalités posées par le corps politique, les éducateurs sont d'abord autorisés à nouer un contact plus personnel avec les enfants accueillis en crèche, et ensuite incités à les « influencer » dans le sens souhaité⁹. Comme je l'ai relevé au fil de l'analyse de l'implosion de la doctrine de la *barnstugeutredning*, loin de s'inscrire en faux contre ses idées force¹⁰, l'effort autocritique vise la latitude excessive qu'elle laisserait à l'appréciation individuelle. Le « retour » à la norme (voilà l'ambiguïté du slogan) se traduit en effet par un retour au fondement antiautoritaire de la réforme, ou plus exactement à son interprétation... autorisée. Ce mouvement restaurateur apparaît sous un jour encore différent dès qu'on s'efforce de quitter son contenu littéral, pour l'appréhender comme une arme dans le conflit d'influence entre les tenants d'une orthodoxie, ses interprètes sur le terrain et leur public. L'effort de clarification et d'explicitation des missions de l'institution va finalement ménager la référence initiale à l'émancipation de l'enfant *dans le cadre d'une communauté régénérée*, brisant toute loyauté particulière, mais en insistant sur le fait que la technique utilisée pour y parvenir doit s'avérer conforme avec les prescriptions édictées du centre. Pour souligner cet impératif, le document de 1981 consent à sacrifier l'élément cardinal de l'identité de l'institution : le caractère négociable de la norme. Le déclin du fétiche pédagogique des années 70 – le *dialogue* – est scellé par cette annonce lapidaire :

Socialstyrelsen estime que le concept de “pédagogie du dialogue” – bien que les valeurs fondamentales de démocratie et la conception de l'homme qui s'y expriment restent une référence [...] pour la *förskola* – a perdu de son actualité pour qualifier ses méthodes¹¹.

Après avoir jeté un éclairage sur la logique sociale de ce tournant – à travers les procédures d'acculturation des acteurs analysées dans notre chapitre IV – je vais abandonner la référence au champ préscolaire pour renouer avec le thème par lequel j'avais entamé la seconde partie de cette recherche : à savoir, les implications culturelles du retour de l'affirmation, par le

⁸ *Ibid.*, p. 15. Privés d'objets d'identification crédibles, les enfants seraient notamment livrés au « conditionnement culturel intéressé de la part de la société de consommation » (*Barnen [...] ofta utsätts för en spekulativ kommersiell kulturpåverkan. Ibid.*, p. 32).

⁹ L'*arbetsplan* de 1981 exhorte ainsi les adultes à endosser « un rôle consciemment directif » (*en medvetet påverkande vuxenroll. Ibid.*, p. 20).

¹⁰ Centrage sur l'intérêt de l'enfant, refus de se soumettre à une norme transcendante, suppression des frontières entre l'univers scolaire et le monde social...

¹¹ *Socialstyrelsen är av den uppfattningen att de demokratiska grundvärderingar och den människosyn som präglar dialogpedagogiken är helt avgörande för förskolans verksamhet och syfte, men att begreppet dialogpedagogik förlorat i aktualitet som något specifikt för förskolans arbetssätt. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 15.

système d'enseignement, d'un engagement à « éduquer » (*fostra*)¹².

Tout le cheminement de mon analyse invite à nuancer la notion de *retour*, ou de restauration. Il y a plutôt une synergie entre deux mouvements de signe opposé. Au niveau de l'enseignement obligatoire et secondaire, le principe d'autonomie morale de l'élève avait été tempéré, de manière formelle depuis 1969, par l'obligation du respect des normes « communes », et par la tentative de les objectiver. La révision du socle éthique des anciens enseignements dogmatiques (religion, instruction civique, enseignement relatif à l'éthique sexuelle et aux relations familiales) semble atteindre ses résultats au milieu des années 70. L'enseignement du fait religieux, tout en gardant son caractère obligatoire, a alors été détaché de ses bases confessionnelles ; révisé entre 1969 et 1977, le *handledning* d'éducation sexuelle a dressé une frontière explicite entre valeurs *consensuelles* et non ; au niveau des autres disciplines d'orientation, le *contrôle d'objectivité* des manuels garantit depuis 1974 la double conformité des outils d'enseignement aux valeurs des *läroplaner* et à la vérité scientifique. Il est intéressant de constater que c'est justement au terme de ce processus de refondation rationnelle – au fil duquel *être* et *devoir être* tendent à se confondre dans une seule rhétorique – que la nécessité d'une référence éthique moins procédurale, inconditionnelle, aboutit à la *moralisation* des objectifs de toutes les disciplines, signifiée par le *Lgr 80*, ainsi qu'à la réhabilitation d'une posture directive dans les pratiques d'enseignement.

Avant ce tournant¹³, dont je viens de préciser le statut, la notion d'inculcation unilatérale de vérités (de *propagande*) avait été caractérisée uniquement de façon négative, comme une menace à l'autonomie dont l'école se pose en garant. Ainsi, une référence en matière de modernisation de la rhétorique scolaire de l'éthique comme le *handledning* d'éducation sexuelle aborde-t-il l'existence d'un consensus autour de certains partis pris comme une donnée de fait, méritant d'être reconnue mais incapable de limiter le droit des élèves de choisir « à la carte » les convictions sur lesquelles fonder leurs choix de vie. Dans l'espace privé comme au niveau politique, les valeurs *suédoises* que les procédures élaborées dans les années 60 sont censées expliciter ne sont que le décor factuel sur lequel la conscience individuelle doit se forger en toute autonomie. La norme « sur laquelle nous sommes

¹² Cf. *supra*, p. 399 sqq. « L'école doit éduquer » (*Skolan skall fostra, op. cit.*) est le titre d'une publication très remarquée et controversée, éditée par l'administration scolaire en 1979 et objet d'une diffusion capillaire dans les établissements. Je reviendrai plus tard sur la genèse de ce document.

¹³ Je me réfère plus précisément aux années 60. En ce qui concerne le lancement du projet réformateur, j'ai largement rendu compte de la double tension qui le caractérise vers la neutralité normative et la « propagande » des valeurs sociales vertueuses. Un phénomène dont le débat des années 70 constitue, en quelque sorte, une réédition.

d'accord »¹⁴ n'est que le résultat d'une analyse empirique ; le caractère transparent de celle-ci, permet d'aborder l'éthique consensuelle ou *suédoise* avec la même distance clinique, et la même assurance, que l'exposé d'un thème scientifique. La résurgence, teintée d'anxiété, de la revendication du *devoir* d'éduquer (ou de la responsabilité des adultes) se présente donc comme un mouvement réflexif, orienté en partie *contre* l'expérience de l'objectivité absolue et *contre* le sentiment que l'école – ou les adultes en général – auraient démissionné de leur devoir de se poser en modèles, d'aspirer à *persuader*. De même que l'exigence de méthodes plus « structurées » dans l'univers de la *daghem*, la réhabilitation de la fonction éducative à l'école se construit en opposition à un contre-modèle, largement imaginaire, dans lequel l'entraînement du sentiment critique aurait amené à négliger la construction du lien social et la solidarité avec le collectif. Un contre-modèle dont la doctrine du *dialogue* offre la caricature parfaite, et qu'on sera tenté de comprendre, à titre d'hypothèse, comme un méta-message, dans lequel la « norme » à rétablir n'exprime pas autre chose que la revendication de supériorité éthique du projet réformateur, en tant que tel, et de l'institution qui l'incarne.

Entre les années 40 et les années 70, la critique des pratiques et des corpus intellectuels du système d'enseignement avait tourné autour de l'incapacité à atteindre des standards suffisants de neutralité normative. Le tournant marqué par l'élaboration du *Lgr 80* pose au contraire que l'école serait devenue *excessivement* hésitante et frileuse, en accompagnant sans la contrer une tendance de société. À la destitution du fétiche du *dialogue* paritaire entre éducateurs et éduqués fait pendant, dans le débat sur l'éthique à l'école, une contestation franche de la notion d'objectivité.

Nous nous parons volontiers d'une bienveillance vis-à-vis de l'enfant que l'on prétend souvent être totalement apolitique. C'est impossible¹⁵. (*L. Hjelm-Wallén, ancienne ministre de l'Enseignement, 1977*)

Une idée assez répandue prétend que l'école ne devrait jamais prendre parti en faveur d'une valeur ou d'une autre. Qu'elle ne devrait pas « influencer » (*påverka*) dans un sens précis. Qu'elle doit rester « objective » ou neutre. Comme nous l'avons constaté, il s'agit d'une notion erronée. («*L'école doit éduquer*», brochure publiée par *Skolöverstyrelsen, 1979*)¹⁶.

Reconstituer les origines de ce mouvement – en vertu duquel des institutions consacrées à

¹⁴ Cf. *supra*, chapitre III, p. 409. Citation reprise à la note 41 du même chapitre.

¹⁵ *Vi omger oss gärna av en barnvänlighet som ofta anger vara helt opolitisk. Omöjligt. Barnuppfostran och politik, op. cit., p. 57.*

¹⁶ *En ganska vanlig uppfattning är att skolan aldrig får ta ställning för eller mot en viss värdering. Skolan får inte påverka i en viss riktning. Den skall vara « objektiv » och « neutral ». Som vi redan har sett är detta en felaktig uppfattning. Skolan skall fostra, op. cit., p. 14.*

l'individualisme s'ouvrent à l'exigence normative et la constituent en tant qu'objet de connaissance et en tant qu'impératif – devrait nous permettre de boucler le cercle entamé avec la trajectoire du déni des héritages culturels, en histoire et dans l'enseignement en général, et de déceler les interconnexions qui les réunissent.

Le vaste terrain documentaire que le travail d'autoévaluation du message de la *grundskola* met à notre disposition, devrait permettre de vérifier quelle empreinte la réaffirmation d'un principe d'autorité laisse dans l'évolution des contenus disciplinaires et, surtout, comment cette exigence s'articule avec l'impératif qui la gouverne depuis le début de l'expérience réformatrice : la recherche de l'ancrage dans des références *objectives*, soit assimilées à une «réalité» ou à une «nécessité», matérielles ou sociales, vérifiables. Même dans un document aux accents pathétiques comme *L'école doit éduquer*, l'empreinte empirico-individualiste – la notion selon laquelle seule la caution de la majorité (voire de l'unanimité) peut justifier un choix de valeurs – est on ne peut plus tangible...

Sur un grand nombre de questions importantes, nous avons, dans notre pays, les mêmes valeurs¹⁷...

L'investigation de la logique pratique du double mouvement de dislocation et de reconstitution d'un principe légitime d'autorité – par l'invention d'une nécessité sociale d'*influencer*¹⁸ les jeunes – croise les interrogations que j'avais testées dans le champ restreint du projet politico-pédagogique pour la petite enfance. La discussion autour du statut de la *förskola* nous a déjà permis d'appréhender les dilemmes et les conflits que la mobilisation de l'expertise d'État, tout en s'efforçant de les intégrer dans une théorie cohérente, laisse se dégager ; à savoir, un conflit de prérogatives centré sur la question de *qui*, et au nom de *quoi*, détient le droit d'éduquer... Sa réactualisation au niveau de l'école permet de l'inscrire – à travers la question « qu'a-t-on le droit de transmettre ? » – dans une culture et dans une histoire bien déterminées. À ce propos, la teneur des débats en matière de stratégies éducatives, avec l'apparition d'une inquiétude générale à l'égard de la *nécessité* d'acculturer les nouvelles générations à la *suédicté*, doit évidemment être référée au contexte social sur lequel mon chapitre précédent nous a ouvert différents aperçus. Elle est révélatrice de la rupture du consensus présumé autour de la base normative que les promoteurs des réformes essaient de remettre sur pied avec de nouveaux instruments. En ce sens, il convient

¹⁷ *På en rad viktiga punkter har vi i vårt land gemensamma värderingar. Ibid.*

¹⁸ *Påverka*, un concept attaché à des connotations antinomiques, comme en témoigne la réflexion des éducateurs préscolaires (cf. *supra*, section IV.3.2).

d'anticiper, elle marque moins une inversion de tendance par rapport à l'impératif d'objectivité – qui à son tour avait été agité, dans les années 60, en réponse à des tensions centrifuges¹⁹ – qu'une surenchère rhétorique, dans l'affrontement entre une aspiration de synthèse et la multiplicité des instances du corps social. Elle renvoie surtout à la difficulté croissante, pour l'école, de se réclamer d'une vérité désincarnée, d'un intérêt général incontestable...

Je vais séparer, en reculant de quelques années et en les traitant successivement, deux aspects de la réhabilitation d'une norme *possible* : d'une part, la genèse de la nouvelle rhétorique pédagogique du *devoir*, dans le domaine des obligations éthiques fondamentales, après la rupture marquée par l'abandon de la référence confessionnelle de l'enseignement. Je me concentrerai, en particulier, sur la métamorphose des contenus spirituels face au devoir d'objectivité et sur les implications symboliques du déplacement de l'objet du raisonnement éthique d'un plan transcendant au sondage en continu de la conscience des élèves. D'autre part, j'essaierai de rendre compte de l'exploitation du thème du *désordre normatif* au niveau des responsables des politiques scolaires et de l'actualisation subséquente du thème de la responsabilité morale de l'école – en isolant les terrains dans lesquels cette injonction maintient, ou renforce, son droit de cité. On sera ainsi ramené au questionnement initial de cette recherche : quel regard les hérauts du « devoir d'éduquer » portent-ils sur l'héritage humaniste et historique de l'école – contesté au début du mouvement de réforme justement à cause de son caractère fondateur, inconditionné ? La mémoire véhiculée par les disciplines se réactive-t-elle en concomitance avec le besoin retrouvé d'articuler et de promouvoir la « suédicté » ? Ou bien se trouve-t-elle reléguée aux marges de ce que le message scolaire, soit l'image que la société suédoise se renvoie à elle-même, s'autorise à proclamer ?

1.1 La crise de la transmission, nouvel élément de l'autocompréhension de l'école

Plaçons-nous au point d'arrivée du processus. Emblématique à bien des égards, le débat au *Riksdag* sur la révision du *läroplan* relaté dans le chapitre II, dominé par la question de la perte d'emprise de l'école sur la conscience des jeunes²⁰, fait écho à la dialectique de l'émancipation et de l'anomie, qui occupe les querelles sur l'adaptation des pédagogies préscolaires aux exigences des foyers et de la société. La genèse du *Lgr 69* avait été caractérisée par la perspective d'un enseignement libérateur, centré sur la participation démocratique des élèves, capable de neutraliser les indices d'une fracture intergénérationnelle.

¹⁹ Cf. *supra*, pp. 405-406 et 458 sqq.

²⁰ Cf. *supra*, p. 229 sqq.

Au contraire, le débat qui prend forme dix ans plus tard s'inquiète de la crise de la fonction éducative tout court. Les mesures prises contre l'anomie et la lassitude scolaire dans le sillage de la proposition SIA font l'objet d'un bilan contrasté. La préparation de la réforme des *curricula* prend en somme la forme d'une interrogation axée sur les réformes précédentes et sur leurs limites. La *crise de l'école* et de la transmission occupent le centre des préoccupations des responsables, qui insistent sur l'incapacité de l'institution, dans sa configuration actuelle, à se confronter avec la complexité du monde social et avec ses attentes.

Cette discussion, qui tente de capter les inquiétudes de l'opinion publique sur les performances du système éducatif, entraîne deux conséquences au niveau des propositions qui aboutiront au *Lgr 80* : d'une part, elle appelle un recentrage des programmes sur les fondamentaux, sur des savoirs et habitudes indispensables en vue de l'assimilation de contenus intellectuels plus ambitieux. D'autre part, elle relance la critique de la caractérisation traditionnelle de ces derniers. La thèse qui se cristallise dans le slogan de l'*ancrage dans la réalité*²¹ est que c'est seulement en intégrant des contenus plus « pertinents » que l'école pourra obvier à la désaffection et au décrochage *d'une* partie de ses cibles. Cet argument rencontre le *leitmotiv* de la révision de la doctrine préscolaire : rentrer en contact avec une institution accueillante et démocratique n'est plus considéré comme suffisant pour offrir à l'enfant (notamment, lorsqu'il est issu de groupes défavorisés) le confort de la participation à une communauté ; la pédagogie de l'émancipation doit alors évoluer vers un effort plus engagé et directif, visant en même temps les élèves et leurs familles. L'identification de l'enfant en tant que sujet autonome, et son corollaire – l'assimilation de l'acte éducatif à un *service* – justifient qu'il soit exposé à des messages favorisant la maîtrise de son espace vital, l'arrachant à son isolement social ou affectif. Toute indulgence dans la contemplation d'un monde séparé des enjeux de la *vraie* vie est stigmatisée sans appel. Le droit « d'aimer » et de parler de « choses sérieuses », consacré par les *arbetsplaner* en réponse au désarroi des jeunes générations, trouve son équivalent dans la requalification positive du concept de *fostran*²², à laquelle presque la moitié de l'introduction du *Lgr 80* est consacrée. La nécessité de dire « il faut » s'y trouve cautionnée par ces propos :

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT [...] L'école doit œuvrer, de manière active et consciente, pour que les enfants et les adolescents souhaitent adhérer aux valeurs fondamentales de notre démocratie [...] Lorsque ces valeurs fondamentales sont en cause, l'école ne doit se montrer

²¹ Cf. *supra*, pp. 267-273.

²² Sur la critique et l'abandon de cette notion, lors de l'établissement de la *grundskola*, cf. *supra*, chapitre 1.

ni neutre, ni passive²³.

Dans le cas de l'école, cependant, l'incorporation au message d'une familiarisation avec la sphère de la délibération éthique immédiate se heurte au *veto* contre tout principe d'autorité sur des sujets controversés, signifié par le « contrôle d'objectivité » des manuels, que j'ai décrit dans le chapitre III. Le poids de cette injonction négative – qui affleure dans plusieurs passages du *läroplan*²⁴, dans lesquels on renvoie à l'existence de valeurs « fondamentales » tout en prenant soin de jamais les citer – ne fait que réactualiser une dialectique bien ancrée dans l'histoire de la réforme. La problématique de l'ouverture du message scolaire aux préoccupations éthiques de ses destinataires avait occupé les autorités responsables de la révision des programmes dès la fin des années 1960, avec une approche homologue à celle que j'ai pu cerner chez les éducateurs préscolaires : à savoir, l'élucidation des « normes » des acteurs du processus éducatif, en tant que gage de sa légitimité démocratique, doublée de la quête d'enjeux pédagogiques susceptibles d'initier, à la fois, aux contraintes de la vie active et à l'autodétermination, à la connaissance de soi et à l'adaptation sociale.

Une voie de fuite semble être offerte en premier lieu par la prise de conscience de fractures, au sein de la société suédoise, par rapport aux chantiers de transformation lancés par l'État-providence, et en leur reconnaissance en tant que *problème*, face auquel une école condamnée à l'aphasie retrouve une mission sociale évidente. Le sentiment d'urgence face à la désagrégation du lien social – qui justifie un écart de la logique de distanciation antinormative – progresse en parallèle avec la mythologie de l'ouverture de l'institution scolaire sur le monde, qui en fait une caisse de résonance, permettant aux élèves et aux adultes de s'éveiller à une conscience sociale partagée. Les nouveaux champs d'affirmation de l'individualisme – l'autonomie de l'enfant et de la femme – constituent les objets de prédilection de cette mobilisation, qui débouche sur la création d'objets pédagogiques originaux, et d'un discours circulaire – où la *nécessité d'éduquer* se mute en un sujet éducatif. Plus haut dans le texte, j'ai considéré l'effort de promotion sociale de la mission de la *förskola* comme un cas paradigmatique, car elle va de pair avec la propagande d'une nouvelle distribution des rôles

²³ *FÖSTRAN OCH UTVECKLING [...] skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling [...] Skolan får alltså inte förhålla sig neutral och passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar.*
Lgr 80, op. cit., pp. 16-19.

²⁴ « L'école doit être ouverte à des valeurs et à des avis contradictoires, et affirmer l'importance de l'engagement personnel. Simultanément, l'école se doit d'affirmer les valeurs fondamentales de notre démocratie et prendre clairement les distances vis-à-vis de tout ce qui s'y oppose » (*Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikt framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratiska väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Ibid., p. 19).*

dans la structure familiale. Cette tâche se greffe à son tour sur la gestion de la *différence culturelle* – les immigrés étant construits, en tant que groupe homogène, à travers leur méfiance présumée envers l’institution scolaire et préscolaire suédoise, leur besoin d’information à son égard, ainsi que l’identification par contraste d’un champ de valeurs suédoises indiscutables. Dans tous les cas de figure, le passage du discours de l’autonomie au besoin *d’orientation*, renforçant la cohésion d’un collectif moins assuré et moins armé qu’auparavant face à une menace de désagrégation, semble constituer l’élément unifiant.

1.1.1 *La didactique des « rôles sexuels », un laboratoire du conditionnement légitime*

Avant la proclamation du « devoir » éducatif des adultes, cet engagement scandaleux s’exprime dans les faits, tout en passant quasiment inaperçu. Dans le domaine de l’école, le début des années 70 voit l’émergence de projets qui déclinent les engagements de l’institution à travers des méthodes originales de publicité de certaines valeurs refuges. Des démarches dont le caractère transdisciplinaire atteste l’importance en tant que marqueurs de l’identité morale de l’école. L’effort intellectuel pour isoler des espaces éthiques non problématiques, devant lesquels le devoir d’objectivité doit s’incliner, n’est pas central : il s’agit – au moment où l’épuration des contenus « tendancieux » du canon scolaire se systématisait – de sommer l’école de remplir sa fonction d’amplificateur des valeurs communes, et de fabriquer des domaines de savoir capables d’imprimer à la parole éducative un contenu exemplaire et catégorique.

Le rapport *Un choix plus libre*²⁵ (1975) – une synthèse commentée d’expériences pédagogiques, proposées sous forme de guide – offre un exemple saisissant de cette faille dans la logique individualiste et antidogmatique du système. Il témoigne *in vivo* de la production, sur les ruines des savoirs historiques destitués, de domaines de conditionnement salutaires et *autorisés*. Le document est le résultat d’un projet entamé à l’échelle nationale, au niveau des établissements d’enseignement obligatoire, en 1970, en anticipant l’émergence du thème des « rôles sexuels » en tant que priorité du gouvernement Palme²⁶. Dans le rapport, la réflexion théorique alterne avec des références sociologiques, des supports statistiques et des arguments prêts à l’emploi, à l’usage des enseignants et des dirigeants scolaires. Les expériences prises en exemple dérivent en grande partie des activités pilotes, développées par

²⁵ Skolöverstyrelsen, Könrollsprojektet, *Ett friare val: jämställdhetsprogram för skolan*, Stockholm, Liber, 1975.

²⁶ *Supra*, pp. 660-661 sqq. La politisation (*politisering*) de la question de l’égalité des sexes est un concept central des travaux de C. Florin et B. Nilsson (*Något som liknar...*, *op. cit.*) et de R. Klinth (*Göra pappa med barn*, *op. cit.*), qui pointent le caractère spécifiquement suédois de cet investissement idéologique et propagandiste.

sø autour d'un objectif normatif dont la transformation des disciplines pratiques et d'orientation est empreinte : la sensibilisation de la population en âge scolaire à la nécessité de rejeter les représentations convenues du « masculin » et du « féminin »²⁷.

La définition que je viens d'énoncer – « domaine de conditionnement » – ne va pas de soi. La première préoccupation des auteurs, lors de la présentation des actions réalisées dans ce domaine, consiste en réalité à en attester le caractère *neutre* sur le plan des valeurs. Leur contribution, de ce fait, se situe dans le droit fil de l'orthodoxie éducative des années précédentes. C'est donc à partir des engagements solennels sur la neutralité de l'enseignement – que nous avons vu s'exprimer à travers les interventions sur les corpus des matières – que la question de la compatibilité d'un « conditionnement des attitudes » (*attitydpåverkan*) avec le devoir d'objectivité fait l'objet d'une analyse méticuleuse²⁸. La réponse à cette préoccupation, ou plutôt à cette figure rhétorique bien rodée, est la même qui avait été formulée durant les travaux de la USSU ou du *läromedelsnämnd* au sujet du bien-fondé des composantes « valorielles » de la pédagogie de la sexualité ou de la religion. La thèse est notamment que toute propagande qui tend à corroborer les valeurs fondamentales du *läroplan* ne peut pas être assimilée à un conditionnement abusif. Par ailleurs, la correspondance du nouveau modèle culturel proposé aux intérêts *objectifs* de la population cible scande tout le commentaire. Les auteurs multiplient les citations du texte du *Lgr 69*, en se référant aux passages qui invitent les acteurs de l'école à engager les élèves vers une approche personnelle et critique des valeurs sociales. Prétendre que ces prescriptions impliquent la stigmatisation systématique des attitudes culturelles que le système d'enseignement identifie comme nuisibles, correspond à la manière dont la notion d'autonomie a été déclinée tout au long du processus réformateur. Sur le plan pratique, cette procédure rencontre le système de « traduction » des valeurs générales en vérités applicables à la vie quotidienne, dont la culture gestionnaire du système éducatif (du « contrôle d'objectivité » des manuels à la chaîne d'obligations découlant des « objectifs globaux » de la crèche) offre d'abondants exemples²⁹. Le recours au principe d'autorité incarné par les programmes, pour étayer la thèse à la base du projet et pour rassurer l'enseignant qui sera amené à le véhiculer sur le fait qu'elle ne porte pas atteinte à la liberté de

²⁷ Une anthologie de travaux pratiques destinée à élèves et enseignants, élaborée en partenariat avec l'Administration nationale de l'emploi, verra le jour en même temps, sous le titre «Fille ou garçon, est-ce important ? » (E. Centerwall *et al.*, *Pojke, flicka spelar det någon roll?* Stockholm, Arbetsmarknadens kvinnonämnd, 1974). Ce manuel, comme le rappelle la recension sur la revue des enseignants *Lärartidningen* (43, 1974), fut proposé à l'achat dans toutes les écoles.

²⁸ *Ett friare val*, *op cit.*, p. 109.

²⁹ *Cf. supra*, sections III.2.1 et IV.2.

conscience des élèves, est une autre constante, dont nous mesurons l'importance dans ce contexte de construction *ex novo* d'un objet normatif.

Au-delà des aspects qui l'assimilent aux expressions citées d'une objectivité *orientée* ou *relative*, le rapport *Un choix plus libre* témoigne d'un glissement qualitatif par rapport à ces enjeux. Cette singularité réside dans le statut *opérateur* attaché à la promotion – par une pédagogie « compensatrice »³⁰ – d'attitudes anticonventionnelles. La contradiction entre la perception, passablement « égalitaire » des rôles sexuels qui caractérise les jeunes, et leurs choix concrets sur le marché des carrières, qui la contredisent, rentre parmi les problèmes que l'effort de persuasion devrait contrer. Celui-ci ne se borne donc pas à *corriger* un parti pris moral jugé arbitraire. En rejoignant l'approche totalisante de la pédagogie préscolaire, l'effort du système tendra non pas à propager une norme déclarée comme telle, mais à subvertir la perception de soi de l'élève par tous les moyens que l'environnement scolaire met à disposition, en l'attachant à des comportements précis. Elle promeut donc des choix « plus égalitaires » ou « plus libres » dans le choix des filières d'éducation, mais aussi – constate-t-on à la lecture du rapport – dans la manière d'interagir au sein de la classe, de se forger des goûts et des jugements à partir de son identité sexuelle, d'utiliser le vocabulaire... En ce qu'elle se propose de créer les prémisses d'une société régénérée, la propagande des comportements corrects incarne une utopie au sens propre du terme.

La scission entre un monde masculin et un monde féminin a vraisemblablement entraîné le monde dans une impasse [...] le plus grave, c'est qu'elle ne permet pas une utilisation efficace des ressources humaines. Cela est humiliant pour l'individu, lorsque cela se produit systématiquement³¹.

La nécessité d'une propagande dans ce sens est donc extraite de la caractérisation directe de l'abandon des représentations du « masculin » et du « féminin » en tant qu'avantage pour la communauté sociale, mais dérive aussi de la persuasion que cette évidence ferait l'objet d'un déni dans l'approche prédominante de ces thèmes. Au même titre que les valeurs sexuelles ou religieuses, dont le système a entamé la réforme dans les années 60, les notions de « masculin » et de « féminin » renvoient l'image d'une société qui se méconnaît. Voilà pourquoi la section de l'ouvrage consacrée à la bibliographie et à l'état de la recherche s'efforce de qualifier l'enjeu idéologique qui avait animé les campagnes pour l'entrée des femmes sur le marché du travail comme un nouveau champ du savoir, avec lequel tout acteur de l'école, à commencer par le corps enseignant, devrait se familiariser : la « science des rôles

³⁰ *Ett friare val, op. cit.*, p. 55.

³¹ *Ibid.*, p. 93.

sexuels » (*könsrollskunskap*³²).

Les auteurs expliquent leur démarche par l'intention d'aider le personnel de l'école à aborder les différences entre filles et garçons en séparant correctement les « faits » des « valeurs ». Lorsqu'elle aborde le sujet, hautement sensible, de l'image de soi et de l'espace d'autodétermination du sujet, la pédagogie « correctrice » se place dans le domaine du jugement de réalité – opposé aux fausses évidences qui traversent le monde social. C'est dans cette perspective de clarté conceptuelle que le chapitre introductif du document aborde l'état du savoir en ce qui concerne l'opposition entre caractéristiques sexuelles qui relèvent, respectivement, de l'inné et d'une surdétermination culturelle. Avant même que les « bonnes » définitions ne soient explicitées, on comprend que leur affirmation ira de pair avec une posture critique à l'égard du lecteur :

Souvent, lorsque nous abordons ces différences, nous utilisons les mots de manière insouciance, inexacte ou connotée³³.

L'insistance mise sur l'importance d'amener les élèves à envisager de manière critique l'impact de ces rôles sur leurs choix de carrière est précédée par l'incitation, destinée à l'enseignant, à tracer une distinction nette entre une identité personnelle – qu'aucune autorité externe n'est en droit de diriger – et un « rôle ».

IDENTITÉ ET RÔLE [...] Il importe que le personnel de l'école soit capable de faire la distinction entre « identité » et « rôle » sexuels. Il va de soi que l'école doit promouvoir une identité sexuelle stable, et ne pas lui porter atteinte ; en revanche, remettre en question les rôles sexuels est possible³⁴.

Étant donné l'importance, pour le garçon et pour la fille, d'avoir une identité masculine ou féminine assurée, on ne doit pas leur imposer des représentations de ce qu'un garçon et une fille *doivent* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) être. En réalité, il se peut que leur disposition naturelle aille précisément dans le sens que l'on critique³⁵.

Cet effort de distinction est révélateur, car il touche au statut ambigu de l'individualisme dans

³² *Ibid.*, p. 5 sqq.

³³ När vi beskriver skillnaden använder vi ofta orden *slarvigt*, eller *oprecist* eller *värdeladdat*. *Ibid.*, p. 20.

³⁴ Det är viktigt för skolpersonal att skilja mellan könsidentitet och könsroll. En grundläggande trygghet könsidentitet skall skolan självfallet främja och inte skada. Könsrollerna kan däremot ifrågasättas. *Ibid.*, p. 19. Il n'est pas sans intérêt de comparer cette citation avec la formule beaucoup plus nuancée de la version non publiée du rapport : « On peut affirmer que l'identité est l'expression privée [...] du rôle, alors que le rôle est la dimension extériorisée, publique de l'identité » (*Man kan säga att identiteten är det privata [...] uttrycket för rollen [...] och rollen det utåtvända, publika uttrycket för identiteten*. *Ibid.*, p. 26). On dirait que cette définition a été réélaborée pour faire ressortir, à travers la notion de rôle, la dimension historique et « malléable » de l'identité.

³⁵ Eftersom det är viktigt för pojken att ha en säker manlig identitet och för flickan att ha en säker kvinnlig identitet får man inte pressa på dem föreställningar om hur en pojke, en flicka måste vara. I själva verket kan ju hans/hennes anlag gå just åt det kritiserade hållet. *Ibid.*, p. 20.

la vision morale que le projet exprime. Le texte semble suggérer une dichotomie entre un schéma spontanéiste d'affirmation de l'identité (l'épanouissement d'un potentiel inné) et l'introjection de modèles extérieurs, reléguée au statut de « fausse conscience ». La valeur de cette distinction devient plus transparente si on la réfère au comportement social que le projet se propose de subvertir à l'aide de la mobilisation proposée : l'écart entre filles et garçons dans les choix des filières d'études. Cette divergence, estiment les auteurs, est tellement considérable qu'elle ne saurait être le fait d'une décision spontanée. Inciter l'élève vers un choix de carrière qu'il (ou elle) n'ambitionne pas ne signifie donc pas attenter à son intégrité, mais l'accompagner dans une démarche d'émancipation salutaire vis-à-vis d'un « rôle » non choisi.

L'insistance sur le caractère artificiel, acquis du « rôle » et le brouillage conceptuel qui résulte du raisonnement cité (la part de l'inné étant à la fois niée dans la genèse des rôles sexuels et exaltée au nom de l'épanouissement professionnel³⁶) ont principalement un effet. Ils préparent l'intervention providentielle d'un sujet tiers, l'école, capable d'anticiper sur les instances spontanées de la jeunesse et de lui soumettre un choix de trajectoires professionnelles souhaitables. L'identité individuelle n'apparaît digne de respect que dans un cadre idéal, épuré du fardeau des conventions sociales. Placée dans un rôle de conseillère bienveillante, *au service* de l'épanouissement personnel, l'institution voit sa parole légitimée par sa capacité à déceler les croyances intimes de ses intervenants, en distinguant entre l'inné et l'acquis, le spontané et l'artificiel, l'utile et le superflu. L'éducation « compensatrice », dans laquelle on identifie un remède à la reproduction des préférences par l'imitation et le conditionnement tacite, ne se limitera pas à créer les conditions d'un choix libre, mais se donnera pour mission d'interpréter les penchants les plus secrets des adolescents³⁷. Il s'agit de fournir aux agents – dans cette discipline qui n'en est pas une, modèle des sujets « horizontaux » que le *Lgr 69* a multipliés – un langage et des méthodes. Pour alimenter cette recherche, le projet, souvent qualifié à la troisième personne (« le projet estime que... ») adopte la même posture impersonnelle et dialectique, que nous avons reconnue dans les

³⁶ En d'autres termes : le fait que les stéréotypes sexuels soient identifiés comme l'origine ultime des vocations professionnelles des filles et des garçons, revient à nier à celles-ci toute autonomie, au nom d'une authenticité qui n'est légitime que lorsque elle s'exprime par un choix anticonventionnel.

³⁷ Ce passage est également intéressant en ce qu'il véhicule un concept d'« identité » indépendant de l'action des structures sociales et de la culture, la traitant comme l'aboutissement d'une séquence d'acquis cognitifs. L'influence de cette approche constructiviste perçoit également à travers la manière dont le discours sur le statut de la famille aborde le « rôle de parent » non pas comme une condition de fait, mais comme un idéal dont on ne connaît que le mode d'appropriation : celui de l'initiation rationnelle.

prescriptions relatives à la *förskola*³⁸. Sources statistiques, références et commentaires se mêlent dans un flux collectif de prise de conscience ; le destinataire concret du raisonnement, l'acteur professionnel de l'école, se trouve à son tour intégré dans le raisonnement qui l'interroge. Ses possibles objections sont ainsi anticipées et neutralisées, dans un dialogue fictif qui est censé exprimer les différentes phases d'une cogitation à voix haute :

POURQUOI NE PAS CONSERVER LE « MASCULIN » ET LE « FÉMININ » ?

Beaucoup de gens pensent que l'ensemble des traits qui qualifient généralement la « masculinité » ou la « féminité » sont tout à fait appropriés, et qu'ils apportent une satisfaction à qui les possède [...] Cela pourrait peut-être s'accepter, si cette division n'entraînait pas d'autres conséquences, qui ne sont pas bonnes du tout³⁹...

Avant d'aborder les expériences réalisées dans les écoles, le rapport s'efforce d'attester le caractère non directif, inéluctable de l'action de persuasion proposée, en puisant dans la littérature consacrée à la différence sexuelle. Les auteurs relatent ainsi la manière par laquelle la psychologie ou l'anthropologie ont rendu compte de la différenciation des attitudes et des pratiques selon l'appartenance sexuelle. Cet exposé répond à la nécessité de circonscrire le domaine de la critique des « rôles sexuels », en offrant à ses futurs porte-parole des outils pour rendre compte des différences les plus patentes entre filles et garçons, pour les assigner à des causes et les relativiser. Il s'agit de déterminer à quel niveau la différenciation est induite de l'extérieur, cessant dès lors de relever du domaine des aspirations individuelles, de la subjectivité, d'un « libre choix »... Une fois que le « rôle » a été désigné comme une conséquence d'une pression sociale inconsciente, il s'agira de déterminer – au niveau du groupe d'élèves – en quelle mesure et pourquoi son existence est intrinsèquement dommageable pour l'individu et pour la société⁴⁰. Le résultat de l'analyse est cependant bien balisé par l'institution qui la suscite. Le rapport prend soin par exemple de préciser les « points positifs » et les « points négatifs » (*plus och minus*) qui s'attachent au partage conventionnel des fonctions⁴¹. Tout en s'adressant aux éducateurs professionnels, la

³⁸ Cf. *supra*, pp. 614-616 sqq.

³⁹ *Varför inte behålla maskulint/feminint? Många människor anser att de drag som kallas maskulinitet och femininitet är riktiga och sköna att ha [...] Detta kanske kunde accepteras om inte denna indelning för med sig så mycket annat, som inte alls är bra. Ett friare val, op. cit., p. 52.*

⁴⁰ À première vue, ce travail doit s'organiser dans un vide normatif. Une communication de *sö* relative au projet suggère par exemple que ses implications normatives sont entièrement laissées au libre jeu des acteurs : « Que se passe-t-il exactement à l'école, qui détermine la future attitude des garçons et des filles vis-à-vis des études, de l'éducation, de la vie d'adulte ? Comment devons-nous agir, si nous voulons susciter un changement ? Quel type de changement souhaitons-nous susciter ? » (*Vad händer egentligen i skolan med präglingen av pojkar och flickors inställning till studier, utbildning och vuxentillvaro? Vad skall vi i så fall göra om vi vill ha en ändring? Vilken ändring vill vi få till stånd? Ibid., p. 13*).

⁴¹ *Ibid.*, p. 91 sqq.

démonstration interpelle évidemment les élèves et le corps social ; elle argumente à la fois pour le contenu d'une pédagogie de la conscience, pour sa nécessité et pour la légitimité de la parole de ses avocats.

Le chapitre introductif se clôt ainsi sur l'énoncé d'une série de mots clés désignant autant d'objectifs à atteindre (« parité », « dignité égale », « responsabilité égale », « égalité des chances » ; « les mêmes attentes »...⁴²) À ce propos, on relève d'une part que l'incitation initiale au débat a disparu, et d'autre part que la position normative du *läroplan* – son parti pris pour l'égalité – s'est transformée en une affirmation catégorique d'une interprétation bien précise de ces valeurs :

Le principe des « responsabilités égales » s'articule en deux volets : le droit de recevoir et d'exercer les mêmes responsabilités par rapport au ménage, au travail, aux tâches citoyennes, *ainsi que le devoir pour tous* de s'acquitter de ces responsabilités⁴³.

Dans la section consacrée à la comptabilité des « avantages » et des « inconvénients », les *läroplaner* œuvrent encore une fois en tant que sources indiscutables d'autorité, à travers le décryptage de leurs « intentions » par les auteurs. Pour éviter toute équivoque, la référence à une approche déductive, donc fermée, des bonnes références morales, est inscrite dans la rubrique d'un chapitre : « Les *läroplaner* nous donnent des références »...

Au-delà du caractère prétendument transcriptif, voire tautologique de l'opération, le projet l'aborde en l'inscrivant dans un *crescendo* polémique. En assimilant la forme exhortative et polémique des documents de la *förskola*, les auteurs mettent donc en garde les acteurs de l'école contre la tentation « de se fourrer la tête dans le sable comme une autruche »⁴⁴. Plus loin, ils adoptent un ton vaguement menaçant : si adultes et élèves ne s'empressent pas de prendre des mesures pour contraster les représentations dominantes, « ça va très mal se passer pour eux »⁴⁵. C'est à travers ce type de rhétorique – dans laquelle l'urgence de secouer

⁴² *Jämställdhet; likavärdighet; lika ansvar; lika valmöjligheter, samma förväntningar. Ibid.*, pp. 21-22.

⁴³ *Lika ansvar innehåller två led: lika rätt att tilldelas och utöva lika ansvar för hem, arbetsliv, medborgaruppdrag samt lika skyldighet att ta detta sitt ansvar. Ibid.*, p. 21. Il faut noter que cet argument est l'expression exacte d'une position politique qui ressort dans cette déclaration de la ministre de la famille Camilla Odhnoff (future responsable du lancement de la *SIA*), emblématique du discrédit qui venait de frapper la notion de « liberté de choix » dans la trajectoire professionnelle des femmes : « L'objectif pour un programme de longue haleine dans ce domaine doit être que chaque individu, peu importe si homme ou femme, *doit* avoir – et non seulement dans l'abstrait – la même responsabilité de subvenir à ses besoins » (*Målsättningen för ett långsiktigt program på detta område måste vara att varje individ oavsett kön skall ha inte bara principiellt samma ansvar för sitt egen försörjning [...]* Propos tenus devant le congrès du *SAP* de 1968, cités par Y. Hirdman, *op. cit.*, p. 250).

⁴⁴ *Projektet påstår vidare att [...] duger det inte att likt strutsen stoppa huvudet i sanden [...] Ett friare val, op. cit.*, p. 100.

⁴⁵ *Män kvinnor oh barn – alla komma att råka illa ut. Ibid.*, p. 100.

la population des élèves de sa soumission à la prédestination sociale, est signifiée aux acteurs – que la remise en question de l’assujettissement de l’individu à la norme dominante permet d’articuler une représentation légitime de ce qu’une société heureuse attend de la réforme de ses propres traditions.

1.1.2 Une objectivité formatrice. Mesurer et substantialiser la croyance

La focalisation sur l’aspect performatif de l’entraînement à une vision anticonventionnelle des rôles sexuels comporte aussi, comme nous allons le constater, un glissement de la relation maître-élève dans le sens d’une influence diffuse et d’une maîtrise intégrale de l’exemple incarné par l’adulte – en tant qu’individu ou en tant que groupe. Évolution qui confirme, en lui assignant une orientation idéologique précise, les tendances inhérentes à l’application du code du « dialogue » dans l’échange entre adultes et enfants. En ce qu’elle s’oppose à une perception erronée de la part du corps social, la nouvelle vision du monde ne peut pas se contenter d’être exposée et soumise au jugement des apprenants : le processus intérieur qui amène à son assimilation doit être rendu visible dans tous ses aspects. Plus tard, un examen *a posteriori* des convictions des apprenants sera ensuite nécessaire pour valider le processus. L’« influence » préconisée par le projet n’a pas pour simple but de *dire*, mais de tester sa propre efficacité *in vivo*.

Pour définir la position des élèves par rapport aux « valeurs » sur lesquelles la réflexion est invoquée, le rapport puise abondamment à l’instrument du sondage d’opinion et préconise son utilisation par les établissements. Cette option s’inscrit dans le droit fil de l’investigation par la USSU des « valeurs dominantes » en matière de sexualité⁴⁶. Cette précaution individualiste, qui impose de ne pas étouffer la voix des élèves avec une image préfabriquée, les plaçant dans un moule, a son équivalent avec l’essor de la parole libérée dans d’autres disciplines de pertinence morale. En analysant la genèse du guide d’éducation sexuelle, j’avais noté que le scrupule d’objectivité se mêle à une fonction démagogique : faire reposer la légitimité d’une thèse sur l’adhésion présumée du plus grand nombre. Au-delà de cette fonction subreptice, on saisit dans *Un choix plus libre* une nuance différente par rapport à la démarche des enquêtes des années 1960-1970, où il s’agissait de déterminer, par le sondage, un socle normatif actuel et fiable. Dans ce nouveau cas de figure, le sondage prend le sens d’un faire-valoir. De l’élève-individu, seule inscription légitime des « valeurs » dont on doit assurer la transformation, on attend qu’il se mette à nu dans la classe, en fournissant la démonstration de l’utilité de la pédagogie proposée. La classe elle-même, sous la direction de l’enseignant, est

⁴⁶ *Supra*, section III.2.1.

destinée à servir d'exemple de la nécessité d'une pédagogie correctrice ; elle permet de répliquer, à une échelle familière, les tests sociologiques sur la diffusion de représentation biaisées des talents et des vocations en fonction du sexe, et de rendre leur critique collective (dont le rapport fournit différents témoignages et bilans) plus impérative et psychologiquement efficace⁴⁷. Ce qui rapproche toutefois la critique d'une exigence obligatoire, préordonnée.

Dans l'approche du projet sur les rôles sexuels, reflété dans *Un choix plus libre*, sonder les élèves ne sert pas à révéler « ce qu'ils pensent », et encore moins à rendre licites leurs convictions. La restitution de la parole est partie intégrante d'un processus pédagogique, dans lequel la sollicitation d'un retour réflexif, la mise en relation avec l'opinion du groupe, est censée produire des effets pédagogiques immédiats. Le projet nous confronte ainsi à la généralisation de l'usage *thérapeutique* du dialogue sur les valeurs, rencontré dans la crèche. « Ce que pensent » les élèves est d'abord mis à distance, ensuite construit en tant qu'objet problématique – que l'enseignant est tenu d'identifier et de nommer⁴⁸ – et aussitôt opposé à la position incarnée par l'institution, permettant ainsi de déclencher une prise de conscience. L'enseignant aura donc pour mission de restituer aux élèves l'image objectivée de leurs convictions ou préjugés, en guise d'exemples édifiants ou d'occasions de critique. Le plus souvent, il s'agit de signifier aux élèves la manière par laquelle leurs jugements et pratiques entrent en contradiction avec les idéaux qu'ils affichent, pour les inciter à sonder les motivations à la base de leur comportement – notamment en ce qui concerne le choix d'une filière d'étude – et à interroger leur caractère spontané⁴⁹. Un autre statut du sondage est directement au service de l'évaluation *ex post* de l'efficacité de ce type de sensibilisation, et finit par en expliciter le sens – en guidant les enseignants, cibles de la publication-manifeste, vers une approche performative de leur pédagogie. Mesurer l'évolution des opinions des élèves sert de moyen pour sceller la réussite de l'entreprise de sensibilisation au thème des rôles sexuels, en montrant que le message a effectivement fait son chemin dans les mentalités. On fera appel au sondage, par exemple, « avant » et « après » un cours sur les rôles sexuels,

⁴⁷ *Ett friare val*, *op. cit.*, pp. 112-123.

⁴⁸ L'emploi, au niveau d'une enquête relative aux choix des matières options, d'adjectifs relevant de la sphère politique (« conservateur » « radical ») pour décrire l'attitude des enfants est révélateur (*ibid.*, pp. 54-55).

⁴⁹ « ...le fait que les attitudes des élèves s'avèrent plus ouvertes que leurs choix réels [...] ou bien que les filles sont plus radicales que les garçons, ce sont tous d'excellents points de départ pour des discussions, à aborder en classe et individuellement » (*att elevernas attityder är öppnare än deras faktiska val [...] att flickor är radikalare än pojkar – allt detta är bra utgångspunkter för samtal i klass och individuellt. Ibid.*, p. 55).

une invitation à la discussion en commun, ou une pièce théâtrale édifiante au cours de laquelle les rôles des filles et des garçons ont été inversés. On comprend alors que l'investigation des opinions n'a pas pour but d'en photographier la distribution factuelle, mais d'en accompagner l'évolution dans le sens souhaité. Les commentaires relatant les exercices de prise de conscience qui ont impliqué les enfants font ressortir la valeur essentiellement *diagnostique* qui leur est attachée.

La plupart des filles pensent que seuls les garçons ont le droit de conduire sans permis. Plusieurs groupes de garçons croient la même chose, mais commencent à en douter lors d'un test ultérieur⁵⁰.

Le passage suivant, extrait d'un collage de témoignages d'enseignants de l'école de Valla (année 1972-1973), montre finalement que le succès de l'action se mesure, tout simplement, en fonction de l'intériorisation d'une croyance.

À mesure que la pièce prenait forme, au fil des répétitions, un nombre croissant d'élèves ont changé d'attitude (*omvändes*), commençant de *croire* effectivement à son message⁵¹.

La référence à la sphère de la foi (*tro*) dans le commentaire ci-dessus n'est probablement pas hors propos : la structure du projet laisse à croire que persuader les élèves sur le plan rationnel n'est pas un point d'arrivée : la vérité dont il est question n'est pas seulement « bonne à penser » mais *nécessaire* pour vivre une vie saine⁵². Parmi les méthodes utilisées dans le projet et prises par le rapport, une pédagogie de l'identification (notamment à travers les jeux de rôle) se taille une place importante. L'effort intellectuel cède alors la place à la mise en scène des comportements attendus.

Discuter des rôles sexuels peut aider, sur certains points [...] mais pas du tout sur d'autres : dans ces cas, un entraînement à des rôles antitraditionnels s'impose⁵³.

L'adhésion inconsciente à certaines valeurs ressort de cette discussion comme la pierre de

⁵⁰ [...] å andra sidan tycker flickor i stort sett att det bara passar för pojkar att köra bilen utan körkort – många pojkgrupper tycker detsamma, men börjar tveka vid ett senare måttillfälle. *Ibid.*, p. 54.

⁵¹ Allt eftersom pjäsen växte fram under repetitionerna omvändes fler och fler till att verkligen tro på pjäsen. *Ibid.*, p. 122.

⁵² C'est par l'analyse des comportements que l'on apprend, par exemple, que des élèves ayant surmonté leurs représentations conventionnelles persistent dans des comportements erronés. L'appel de l'école ne concerne pas la transmission d'une image du monde, mais le changement d'un modèle culturel, ici et maintenant. « Il n'est pas suffisant que les garçons et les filles acquièrent une connaissance réciproque des rôles sexuels [...] Pour que la connaissance se traduise en une évolution des comportements, la prise de conscience de ses propres valeurs et préférences est indispensable. Et concrètement, la possibilité de vivre d'après ses principes » (*Det räcker inte med att pojkar och flickor har kunskap om varandras könsroller [...] För att kunskapen skall resultera i ändrat beteende måste det finnas en insikt i de egna värderingarna och preferenserna. Och rent konkret möjligheterna att leva som man lärt. Ibid.*, p. 108).

⁵³ Att tala om könsroller hjälper i vissa avseenden [...] men inte alls i andra: där behövs träning i otraditionella roller. *Ibid.*, p. 148.

touche de la réussite des méthodes de sensibilisation proposées. L'évaluation de ses expériences pivotera dès lors sur l'emprise morale de l'école ainsi que sur l'efficacité de sa propagande. Plus exactement, alors qu'ils mettent l'accent sur la nécessité d'un « entraînement » (*träning*) à des rôles sexuels anticonventionnels, les auteurs semblent considérer la normalisation des *pratiques* comme un objectif plus essentiel de leur critique rationnelle. La transformation des pratiques ordinaires est censée servir d'attestation patente de la bonne performance de l'école.

Les filles (mais seulement une partie d'entre elles) ont commencé à jouer au foot et au hockey russe⁵⁴.

Le projet de sensibilisation relatif aux rôles sexuels fait partie des sollicitations à la révision des programmes d'enseignement, des objectifs des matières et de l'éducation des enseignants qui se reflètent dans l'élaboration du *Lgr 80*. Plutôt que l'hommage de l'école à une valeur abstraite, largement partagée, il exprime la manière dont les catégories morales et les objectifs de politique familiale s'intègrent à l'organisation du message éducatif – en faisant de sa résonance avec l'actualité sociale un enjeu concret. Il relève la solidarité entre le déplacement du centre d'intérêts de l'enseignement et l'opposition entre neutralité (dans toute la sphère relative à la tradition éducative de l'école) et un socle non négociable de vérités ou d'urgence sociales. Sur ce domaine, l'accent mis sur le caractère illimité de la parole de l'école et sur son droit de vérifier son assimilation installe l'institution dans un rôle incontestable. L'intérêt des exemples présentés dans le rapport consiste en la manière dont le caractère indiscutable de l'objectif posé, doublé d'une approche insistant sur l'autopersuasion, donne naissance à des nouvelles problématiques et de nouvelles méthodes – qui en échappant à l'ancienne forme moraliste mettent hors-jeu la polémique sur le directivisme, et transfèrent la communication éthique sur un plan mesurable et substantiel. L'objectif de l'éducation – parvenir à une transformation visible, qui change les conditions dans lesquelles l'individu intervient dans la communauté sociale – produit une nouvelle vision de l'éducation, où l'élève, à peine promu au rang de *protagoniste* de son éducation, se trouve assimilé à un objet malléable. La fonction sociale des humanités – présente dans la critique de l'histoire nationaliste, ou dans un sens positif à travers les disciplines pratiques et d'orientation – se transcende alors dans une véritable production *ad hoc* des croyances souhaitables.

La singularité historique de l'implication de l'école dans l'offensive contre les « rôles

⁵⁴ *Flickor (inte alla) har börjat spela fotboll och bandy. Ibid.*, p. 120.

sexuels » apparaît également par la manière dont les réflexions dans ce domaine débouchent sur la remise en question d'un aspect central de la mission de l'institution scolaire issue des réformes des années 1960, à savoir le principe de *neutralité* par rapport aux préférences de ses usagers. La thèse développée par *Ett friare val* est notamment qu'étant investie du devoir d'inciter les élèves à des choix « anticonventionnels », l'orientation professionnelle (le *svo*) doit véhiculer un message « partisan »⁵⁵. La thèse suivant laquelle la liberté de choix des jeunes exige que l'école s'engage dans la subversion des rôles sociaux convenus, débouche ainsi sur la définition d'un domaine d'exception au devoir de non-intervention des acteurs du système éducatif. Ce passage logique est souligné par une requalification de la notion même de « liberté de choix », qui vise à lui attacher un nouveau contenu, non plus formel mais substantiel :

La question de la liberté de choix revêt une place fondamentale à l'intérieur du système scolaire suédois. Le projet estime qu'en dirigeant, en une certaine mesure, les choix, il est possible de les rendre « libres » au sens propre du terme⁵⁶.

Face à ces obligations, l'acteur éducatif lui-même (privé de toute capacité morale en soi), se trouve entièrement lié dans sa manière de mettre en œuvre la nouvelle pédagogie libératrice. Sa parole est préordonnée dans ses moindres messages, réduite à celle du transmetteur d'une vérité sociale sans faille.

« MINI CHECK-LIST » POUR LE CONSEILLER D'ORIENTATION

- As-tu discuté avec tes élèves dans la classe, par groupes et individuellement de la combinaison maison-travail ? Et plus concrètement, les as-tu soumis au choix suivant : en cas de naissance d'enfants dans la famille, comment vois-tu le fait de a) continuer à temps plein b) passer à un temps partiel [...]
- As-tu contesté de manière active la vision qu'un élève a des rôles d'adulte ou des rôles professionnels ? [...]
- As-tu contribué activement à ce qu'un élève *fasse* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) un choix éducatif ou professionnel alternatif ? [...]
- As-tu permis à chaque élève, en d'autres termes, de recevoir une information, une remise en question et une certaine pression vers une vision différente [...] ⁵⁷?

1.1.3 Entre besoin de morale et réforme des contenus

À la lumière des sources que nous venons d'examiner, on conclura que, dans les contextes

⁵⁵ *Partsinlaga. Ibid.*, p. 150.

⁵⁶ *Frågan om det fria valet är central i svensk skolväsende. Projekt menar att man genom viss "styrning" kan göra valet fritt i mer egentlig mening. Ibid.*, p. 193

⁵⁷ « MINICHECKLISTA » FÖR STUDIE- OCH YRKESVÄGLEDNING. *Har Du resonerat med eleverna i klass, grupp, enskilt om kombinationen hem – yrke ? Och mer konkret: i fall av barn i familjen eller för dig som ensamstående, hur ser Du på att – fortsätta heltid – övergå till deltid – stanna hemma på heltid (för hur länge? För gott?) [...] Har Du aktivt ifrågasatt en elevs yrke/vuxenroll och diskuterat ett annorlunda val? [...] Har Du aktivt hjälpt elever att genomföra ett annorlunda utbildnings- eller yrkesval [...]? Har Du med andra ord låtit varje elev Du har ansvar för på något sätt möta information och ifrågasättanden och visst tryck till annorlunda tänkande eller handlande under sin skoltid?*
Ibid., pp. 158-159.

préscolaire et scolaire, l'exigence de faire « de la morale » est annoncée par la revendication de la possibilité de « faire la morale » à des sujets indifférents, apathiques, inconscients de leurs droits. Au niveau de la *daghem*, cette exigence passe entre autres par l'obligation pour le personnel d'intercepter les sollicitations du monde social et politique, pour en faire l'objet d'un dialogue *engagé* et personnalisé avec les enfants. Le thème de l'*activation* des enfants et de l'ouverture vers les problématiques de la vie quotidienne revêt également une place centrale dans la discussion qui, de l'adoption de la réforme SIA (1976), amène à la révision du *läroplan*. Mon analyse précédente de ce débat a mis en exergue la radicalisation qu'il implique de la polémique contre les contenus traditionnels : le caractère distinct de l'environnement de l'école est ouvertement considéré comme un obstacle à la réalisation d'une institution en prise totale sur sa cible, capable de véhiculer les valeurs de la société globale. L'intensité de cette campagne est à présent plus compréhensible. Une fois de plus dans l'histoire de la réforme, l'affirmation de l'intérêt social, désormais incarné par l'intérêt de l'enfant, trouve dans l'inertie de la tradition culturelle sa cible la plus immédiate.

Par la place qu'il accorde à des sujets tels que la gestion des relations primaires par l'adolescent, la construction de l'identité sexuelle ou la familiarisation avec les enjeux sociétaux⁵⁸, le *Lgr 80* persiste dans l'attaque contre la *privatisation* de ces domaines qui avait marqué la consécration de la *förskola* en tant qu'emblème d'un nouveau contrat social – relais entre la norme individualiste, l'État-providence et le citoyen. Il y attache une dimension eschatologique – l'idée de la *crise* des valeurs centrales de la société suédoise – absente de la production officielle des années précédentes, et qui renvoie à la thèse, développée dans la dernière partie de la décennie, selon laquelle les valeurs centrales de la politique familiale/éducative doivent faire l'objet d'une inculcation intransigeante. Le trait de singularité qui se dégage de l'espace scolaire tient encore à l'incorporation progressive de ce souci au nombre des critères de légitimation des savoirs disciplinaires. Le devoir d'ancrage *dans le réel* prend une allure normative à partir du moment où il permet de décréter que tel ou tel sujet scolaire est destitué d'intérêt. Le propre de la doctrine de la mission de l'école qui s'exprime dans le *Lgr 80* réside moins dans l'accent mis sur le « devoir » abstrait d'imposer des vérités, que dans la discrimination qu'elle encourage à l'encontre des contenus incapables de s'y référer⁵⁹. Si la confrontation des réformes antérieures au canon institué des humanités

⁵⁸ Cf. section II.1.5.5.

⁵⁹ D'après les orientations publiées par *sö* en 1977, les résidus de « pédagogie de la transmission » qui subsistent encore dans le système scolaire suédois étaient en contraste « avec les finalités et les orientations des

avait été marquée par l'abandon des contenus inactuels ou des hommages dépassés à la gloire nationale, l'exposé de principes du *Lgr 80* se caractérise par un rejet plus radical des éléments du corpus conventionnel qui n'apparaissent plus « pertinents » dans l'optique d'impératifs individuels (l'adaptation), sociaux (la référence à un « contexte ») ou de la synthèse des deux (l'« engagement ») :

ENGAGEMENT SOCIAL [...] Il faut que les élèves puissent tirer les conséquences de ce qu'ils ont appris par des actions, qui produisent également des effets à l'extérieur de l'école⁶⁰.

« [...] une pédagogie qui entraînerait machinalement les enfants à travers des faits et des problèmes, sans leur apprendre à maîtriser des concepts fondamentaux et à saisir les contextes plus généraux, pourrait entraîner des effets négatifs sur leur confiance en soi et sur leur motivation [...] »⁶¹.

Bien que préparé par les discussions relatives aux missions de la *daghem*, le tournant normatif de l'école y insuffle une dimension plus problématique et fondamentale. En adhérant au constat sociologique qui avait justifié la dénonciation de la pédagogie du dialogue – la « crise » du socle éthique de la communauté nationale – l'école s'arroge le droit d'imposer ses objectifs, au nom des nécessités concrètes de ses destinataires et en antagonisme avec tout autre magistère moral. Or, les formules abstraites qui annoncent cette rupture dans les programmes ne permettent pas de discerner les critères qui dirigent la double évolution du discours scolaire vers la sphère de l'intimité et de l'immédiateté (donc de la fragmentation du sens), et une responsabilité morale collective, qui présuppose la possibilité de parler au nom d'un sujet collectif identifiable⁶². L'exigence de « plus » de normes semble couler de source, sans que sa justification et son cadre ne soient clairement explicités.

Une manière de sonder la logique interne du programme annoncé par le *läroplan* – double ancrage dans le *réel* et dans le *devoir* – consiste à procéder comme je l'avais fait en examinant la réorganisation de l'espace professionnel de la *förskola*, pour vérifier mes hypothèses *läroplaner* » (*i flera avseenden kan den sägas stå i motsättning till mål och riktlinjer i läroplanen. Riktlinjer för läroplansöversyn, Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 42, 1977, p. 11).

⁶⁰ *Samhällsengagemang [...] Det är viktigt att eleverna får ta konsekvenserna av sina studier genom handlingar, som har effekter även utanför skolan. Förslag till..., op. cit.*, p. 45.

⁶¹ *En undervisning [...] som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem utan att de lär sig att behärska grundläggande begrepp och förstå övergripande sammanhang, kan ha negativa följder för deras självförtroende och motivation.*

Lgr 80, op. cit., pp. 14-15

⁶² Dans mon examen de la trajectoire de la doctrine préscolaire, j'ai relevé que le recentrage autour des valeurs cadres de l'institution est inséparable d'un métadiscours, raillant les penchants conservateurs du sens commun moral (le « petit coin de paradis », la famille en tant que valeur refuge...) et exaltant, par opposition, un individualisme radical. Nous avons également constaté que l'autonomie du groupe familial apparaît comme la cible implicite de l'offensive en faveur des valeurs authentiquement « suédoises ». Dans le contexte des jeunes enfants, toutefois, le « besoin » de l'élève de rentrer en contact avec ces repères émancipateurs pouvait se prévaloir de la caution des psychologues, et ne rentrait pas en conflit, comme dans le contexte scolaire, avec une tradition éducative préexistante.

relatives au statut symbolique de son idéologie émancipatrice. Il s'agit, en reculant de quelques années par rapport à la discussion du projet de *läroplan*, de retrouver le fil de la recomposition d'un discours de la responsabilité dans les instructions et le matériel destinés aux agents, en tenant compte que cette exigence (qui se prétend inédite) s'impose à l'intérieur même de l'appareil d'expertise rattaché à la réforme. Il s'agit de vérifier comment un système cognitif centré sur la bonne *gestion* de la norme engendre et entretient une *doxa* sur la *nécessité* de la norme, sur la fragilisation des repères au sein du corps social, sur les nouvelles obligations qui en résulteraient. Et d'en tester les implications pratiques. Selon quelle progression des procédures permettant de « produire » une éthique viable dans l'espace scolaire voient-elles le jour ? Comment la défense du « conditionnement » peut-elle s'affirmer, sans contradiction apparente, dans le nouveau cadre individualiste, antihiérarchique, envisageant élèves, parents d'élèves et communauté de voisinage comme un environnement autorégulé ? Le tournant directiviste s'affronte-t-il à des résistances ? Un préalable à la réponse à ce type de question consiste à mieux éclairer notre objet, en observant la forme que la définition des nécessités de la jeune génération dans le domaine moral prend – tout au long de la genèse du *läroplan* de 1980. Un regard pénétrant sur la méthode qui gouverne la légitimation de ces nouveaux contenus nous ouvrira un aperçu sur les profits symboliques que les acteurs impliqués tirent de cette entreprise, ainsi que sur les raisons de sa cristallisation sur certains noyaux thématiques.

2. AU-DELÀ DE L'OBJECTIVITÉ. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX ET « VALEURS » DES ADOLESCENTS

Loin de se réduire à un questionnement abstrait, l'antagonisme entre l'inertie de la reproduction culturelle à l'école et l'adhésion aux préoccupations intimes de chaque élève avait occupé, bien avant 1980, la réflexion des autorités chargées de la révision en continu des programmes d'enseignement, notamment lorsque celle-ci avait concerné les disciplines qui touchent à la formation d'une conscience éthique. L'enjeu joue un rôle crucial dans le réinvestissement intellectuel d'une matière – la religion – progressivement privée, au nom de l'objectivité, de son référent culturel antérieur⁶³. L'alignement de l'enseignement à une libre recherche d'orientation et de réponses dans le domaine de la vie spirituelle perpétue ainsi, dès la fin des années 60, la quête des conditions *rationnelles* de possibilité de la normativité scolaire, question que la modernisation de l'éducation sexuelle avait actualisée au début de la

⁶³ Cf. *supra*, section III.4.1.

décennie.

L'abandon de la caractérisation confessionnelle de la matière « christianisme »⁶⁴ appelait à une révision radicale de l'objet de la discipline, qui pivotait encore – d'après les programmes de 1962 – autour du récit de la Bible et de la catéchèse luthérienne. L'initiation à la doctrine de la religion dominante met en scène des croyances revendiquées comme telles, tout en désignant dans l'introjection de ces mêmes croyances un objectif souhaitable : la contradiction ne saurait être plus flagrante par rapport à la représentation égalitaire de la relation pédagogique que l'institution consacre entre le début et la fin des années 60. Par ailleurs, comme je l'ai relevé, les discussions virulentes sur l'abandon de toute forme d'endoctrinement⁶⁵ n'aboutissent jamais à l'évacuation de la problématique spirituelle et transcendante du champ d'intérêt des programmes. Intégré en 1969 dans le bloc « d'orientation sociale » de la *grundskola*, ce type de questionnement est au contraire appelé à contribuer à l'édification de l'élève, en l'aidant à se familiariser avec les enjeux fondamentaux de la vie en société. Le *Lgr* invite à les aborder en rapprochant le point de vue chrétien avec d'autres «visions du monde».

[...] QUESTIONS EXISTENTIELLES FONDAMENTALES. *Questions autour de la vision de la vie et de l'éthique, avec un accent particulier sur les problèmes concrets qui concernent les adolescents. Ces questions sont examinées d'une part à partir de la doctrine et de la philosophie chrétiennes, et d'autre part à partir d'autres conceptions de l'existence*⁶⁶.
(*Lgr 69*, huvudmoment de la matière « religion »)

Pour sa part, en mettant au cœur de son projet l'explicitation des « valeurs » individuelles et leur discussion publique⁶⁷, la *barnstugeutredning* avait attiré l'attention sur la capacité de la socialisation scolaire à offrir une réponse aux questionnements les plus intimes de son jeune public. Le processus qui amène à refonder les programmes de religion sur la base des préoccupations spirituelles d'une majorité présumée participe donc de la « remise sur le marché » de la problématique du devoir, que j'essaie de sonder par les indices qui la révèlent, avant que cette question ne soit ouvertement posée en tant que priorité politique et sociale.

2.1 «Les adolescents et les questions existentielles» (1969)

La perpétuation d'une pédagogie du *sens*, dans un espace qui vient de s'affranchir de toute

⁶⁴ *Kristendomskunskap*. L'abandon de cette appellation au profit du terme neutre *religionskunskap* découle de l'introduction des nouveaux programmes pour le *gymnasium*, en 1963, et pour la *grundskola*, en 1969.

⁶⁵ Cf. *supra*, section III.1.1.

⁶⁶ *Väsentliga livsfrågor. Frågor kring livsåskådning och etik med särskild tonvikt på för tonåringar aktuella problem, belysta utifrån dels den kristna tros- och livsuppfattningen, dels andra livsuppfattningar. Lgr 69, op. cit., p. 176.*

⁶⁷ Cf. *supra*, section IV.2.

référence à une transcendance, sociale ou métaphysique, se privant ainsi de tout objet de prédication évident, mobilise la réflexion de l'administration responsable des programmes scolaires contextuellement à l'essor d'une approche objective de la discipline. C'est au titre de cette quête que les premières tentatives d'extrapoler des contenus pédagogiques à partir des centres d'intérêt de la jeunesse voient le jour.

La toute première démarche qui s'inscrit dans un tel dessein date des années 1968-1969. Il s'agit de cerner, sur une base empirique, l'orientation des adolescents suédois face aux « questions existentielles » (*livsfrågorna*)⁶⁸. Dans le cadre de l'élaboration par *sö* du projet de *läroplan* pour l'école obligatoire⁶⁹, un groupe d'experts fut chargé de dresser l'inventaire des domaines thématiques destinés à alimenter le *huvudmoment* de l'enseignement religieux, et plus précisément le volet consacré à l'exploration de la sensibilité éthique et des interrogations personnelles des élèves⁷⁰. Entre janvier et février 1968, deux questionnaires furent adressés à un échantillon d'un millier d'élèves du *högstadium*, issus de six environnements sociaux représentatifs. Le but consistait, d'une part, à tester leur propension à se confronter à différents problèmes éthiques durant leur scolarité, et d'autre part à offrir aux enseignants un aperçu objectif des opinions prédominantes dans ce domaine⁷¹. Ce programme marque une étape au-delà de l'épuration de la composante dogmatique de l'enseignement de la religion, telle qu'elle avait été théorisée lors des phases antérieures de la réforme⁷². L'enjeu consiste désormais à transcender son périmètre *conventionnel*⁷³ – l'initiation au *fait* religieux et aux savoirs qui l'entretiennent – au profit d'une responsabilité vis-à-vis des élèves : les aider à surmonter leur angoisse existentielle, en épousant leurs questionnements les plus urgents.

⁶⁸ Cf. le rapport *Tonåringen och livsfrågorna* [L'adolescent et les questions existentielles], Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969.

⁶⁹ *Läroplansöversyn, op. cit.*, pp. 46-48.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Tonåringen...*, *op. cit.*, p. 10.

⁷² Ce résultat avait été acquis, en principe, lors des révisions précédentes des *läroplaner*. Le rapport de la *skolkommision* (1948) préconisait déjà que l'enseignement du christianisme se limite à l'exposé de connaissances factuelles (*den skall meddela sakliga kunskaper utan att auktoritativt påtvinga eleverna en viss åskådning*. sou 1948:27, p. 173). Cette recommandation fut ensuite intégrée au *Lgr 62* (cf. *supra*, pp. 402-404). L'objectivité de l'enseignement constitue depuis lors, en dépit de l'adoption en 1951 de la loi sur la liberté religieuse, la justification officielle du maintien de l'obligation de fréquence pour les élèves (à l'exception des adhérents à des cultes reconnus par l'État). Le ministre de l'Éducation de l'époque avait souligné, à ce propos, que séparer trop précocement les « chrétiens » des « païens » (sic) aurait été incompatible avec les intentions de l'école de base ("*hedningar*" och "*kristna*"). Cf. sou 1964:30, p. 48).

⁷³ D'après la définition des quatre enquêteurs, une présentation « théologique » ou « systématique » de la matière (*teologisk, ämnessystematisk uppläggnig. Tonåringen...*, *op. cit.*, p. 8).

À ce titre, l'initiative préfigure le mouvement de subjectivisation qui caractérisera les doctrines pédagogiques des années 70 ; elle annonce, par-delà le problème de la tolérance religieuse, une remise en question de la légitimité du référent culturel des disciplines scolaires *tout court*⁷⁴. La mise en œuvre de cette expérience concrète de génération de contenus consensuels devrait nous aider à jeter une lumière sur les craintes qui accompagnent – à l'école comme à la crèche – la prise de distance de toute source normative évidente, ainsi que la manière dont cette opération « parle » à la société et lui renvoie une image de soi-même. Le mobile imaginaire d'un appel à la clarification et à la rationalisation.

Le premier questionnaire soumis aux sondés (enquête «A») les invite à évaluer soixante-et-une questions éthiques que l'école pourrait aborder, en les plaçant sur une échelle allant de « très important » (*mycket viktig*) à « sans importance » (*oviktig*). Vérifier la présence d'une *demande de connaissance* permet ainsi aux éducateurs d'apprécier si un objet de savoir tel que l'existence de Satan⁷⁵ demeure socialement pertinent, ou si d'autres questionnements de nature éthique peuvent éveiller chez les élèves une curiosité plus aiguë. Cette approche amène à élargir le domaine de la discipline par rapport au cadre thématique défini par les programmes, qui demeure centré autour de la révélation chrétienne et du luthéranisme. Outre des notions sur d'autres religions, il intègre une approche purement philosophique des grandes questions sur les devoirs et la vocation de l'homme⁷⁶ – y compris celle de la légitimité de la réflexion sur le surnaturel à l'école⁷⁷ – et à la dimension morale de certains enjeux de société (la lutte pour l'égalité des sexes, contre les inégalités sociales ou contre l'alcoolisme). Des questions qui par ailleurs figurent dans le projet de *läroplan* en tant que sujets transversaux. Diriger l'attention vers l'univers immédiat des adolescents participe, de l'avis des auteurs, d'une compréhension novatrice et plus ambitieuse, du devoir d'objectivité. Alors que cet impératif avait été compris jusqu'alors comme « la neutralisation d'un point de vue par un

⁷⁴ « La méthode que le groupe de travail a utilisée – se servir de sondages sur les intérêts et les attitudes en tant que base pour la programmation pédagogique [...] – n'est pas seulement pertinente en ce qui concerne le domaine des conceptions de la vie [...] mais devrait également profiter à d'autres matières d'enseignement » (*Den metod arbetsgruppen använt att via intresse- och attitydundersökningar få ett adekvat utgångsmaterial och underlag för undervisningsplanering är naturligtvis inte knuten enbart till livsåskådningsämnet [...] Metoden [...] bör vara av värde också för andra undervisningsämnen. Ibid., pp. 12-13*).

⁷⁵ *Jag tycker frågan om Djävulen är... Ibid., p. 46.*

⁷⁶ « Je pense que la question de la responsabilité envers sa propre vie est... » (*Jag tycker frågan om man har ansvar för sitt liv är... Ibid., p. 43*).

⁷⁷ *Jag tycker frågan om den obligatoriska skolan skall undervisa i religionskunskap är... Ibid., p. 49.*

autre »⁷⁸, à partir de la vision que les adultes se font d'un domaine disciplinaire, le choix des sujets procède désormais des préoccupations qui jaillissent spontanément de la conscience des jeunes.

L'interrogation d'une population représentative apparaît dès lors comme la condition permettant de dégager les terrains sur lesquels la réflexion des élèves pourra être sollicitée, sans reculer face à des questionnements controversés ou dérangeants. Si la USSU s'était déjà référée aux sondages d'opinion pour étayer la légitimité d'un simple élément de l'enseignement⁷⁹, voire pour en établir l'*utilité*, l'élaboration des programmes de religion remet pour la première fois à une approche empirique et évolutive la définition de l'*objet* de la prédication de l'école⁸⁰. En se mettant en retrait, l'institution proclame l'illégitimité de toute parole résolutive dans le domaine du « devoir », en même temps qu'elle appelle l'éducateur à mettre ses connaissances au service des initiatives et des préférences des apprenants⁸¹. Face au droit des adolescents de poser les « bonnes » questions, le cadre intellectuel de leur examen passe au second plan : aucun principe hiérarchique ne sépare l'organisation *a priori* d'une discipline scolaire et le domaine de sa réélaboration personnelle par les élèves.

Un nouveau paradigme pédagogique, supplantant le devoir de transmission par un devoir d'aveu et de recherche de cadres éthiques communs, se glisse ainsi dans l'organisation de l'enseignement obligatoire. La simple nécessité de l'exercice lancé en 1968 est révélatrice, cependant, de deux différences de taille par rapport à la manière dont cet ethos venait de se concrétiser dans l'espace préscolaire : d'une part, pour des enfants ou des adolescents, l'objet du questionnement éthique ne se confond pas immédiatement avec des *besoins*, clairement exprimés dans l'échange quotidien. Il ne peut ni procéder d'un raisonnement psychologique ni rester confiné à l'appel à aborder « des choses sérieuses » avec eux⁸². Si les objets que le

⁷⁸ *Neutralisera olika uppfattningar gentemot varandra. Ibid.*, p. 107.

⁷⁹ Le thème déclencheur de sa démarche avait notamment été la possibilité d'adopter une position tolérante au sujet des rapports prématrimoniaux et des débuts sexuels dans l'adolescence (*cf. supra*, section III.2).

⁸⁰ Tout au long du projet auquel je me réfère, des élèves de la *grundskola* servirent d'*experts*. Un échantillon d'élèves fut notamment appelé à commenter les résultats du sondage. *Tonåringen...*, *op. cit.*, pp. 9-11.

⁸¹ « Compte tenu que l'enseignement [...] ne doit plus se fonder sur un objet cognitif, ni avoir un caractère transmissif, mais au contraire devra s'appuyer sur des problèmes pertinents pour les élèves et sur des questions de nature éthique et existentielle (*livsåskådningsmässig*, de *livsåskådning* ; *cf. supra*, chapitre I, note 178) avec une approche d'exploration, les compétences intellectuelles des enseignants vont rentrer dans un nouveau contexte fonctionnel, avec lequel ils ne sont pas tous familiarisés » (*I och med att undervisningen inte längre [...] skall ha sin utgångspunkt i kunskapsobjektet och ha en meddelande karaktär utan i stället utgå från för eleverna aktuella problem och frågor av etisk och livsåskådningsmässig natur och ha en undersökande inriktning, kommer lärarens ämneskunskaper in i ett nytt funktionellt sammanhang som för många lärare kommer att kännas ovanligt. Tonåringen...*, *op. cit.*, pp. 8-9).

⁸² *Cf. supra*, section IV.4.1.

sondage d'intérêts retient recourent, en large partie, les enjeux de l'entraînement moral de la *förskola*⁸³, le jugement sur la pertinence des questions universelles (*allmänmänskliga*) doit passer par une évaluation empirique, prenant l'adolescent à témoin. D'autre part, la nécessité d'une démarche analytique tient à la spécificité de la culture scolaire, fondée sur la parole écrite, une disposition préordonnée des contenus, des programmes contraignants. Cette dimension structurée – l'investigation de la *pertinence* d'un corpus – impose apparemment d'identifier *a priori* les centres d'intérêt des élèves, de les objectiver en anticipant sur la nouvelle responsabilité de la discipline, dont la définition rejoint la mission de l'institution éducative, telle que la *barnstugeutredning* et la SIA la conçoivent : l'aide à l'introspection et la construction d'un consensus moral.

2.1.1 *Éthique et identification : une parole sur « ce qui est vraiment important »*

Les enseignements du sondage sont donc voués à être systématisés, en favorisant la modernisation d'un corpus établi⁸⁴. La consultation des élèves a pour but de concrétiser les nouveaux thèmes d'enseignement à partir d'une palette d'options virtuellement illimitée : l'offre pédagogique se doit de refléter la diversité de la société. Cette représentation, toutefois, livre une image inexacte des conditions de l'élaboration du questionnaire. Loin de défricher un terrain vierge, l'enquête de 1968 s'appuie sur un projet de *läroplan* déjà arrêté. Ce qu'elle s'efforce d'arrêter, est apparemment moins un objet qu'une approche et un langage. Étant convenu *a priori* que la prise de conscience par l'adolescent de sa condition socio-générationnelle rentre dans la sphère d'intérêt de l'école, l'effort consiste non seulement à lui demander quels problèmes il aimerait approfondir, mais à doter l'institution d'un *mode d'emploi*, permettant d'interagir avec lui. Le sondage offre donc à un corps enseignant désemparé non seulement des sujets, mais des *arguments* permettant d'aborder avec pertinence un champ de savoir aux contours vagues, difficile à maîtriser. La duplicité du statut de l'interrogation des élèves (oscillant entre demande de légitimité et souci d'efficacité, entre objectivité et subjectivité⁸⁵), risque donc de brouiller le sens qui sera attaché à ses résultats : comment l'avis des élèves est-il destiné à influencer le choix des experts et

⁸³ « Le sens de la vie », « l'existence de Dieu », « l'égalité homme-femme » (*Jag tycker frågan om livet har någon mening är...; Jag tycker frågan om Gud finns [...] är...; Jag tycker frågan om likställighet mellan man och kvinna är... Tonåringen ...*, *op.cit.*, pp. 43 et 52). Cf. *supra*, pp. 620-625.

⁸⁴ La mission de l'enquête prévoit, par exemple, qu'elle livre des exemples de cours et des sujets de réflexion qui seraient repris dans les programmes de formation des maîtres (*Tonåringen...*, *op.cit.*, p. 13).

⁸⁵ La seconde enquête, relative aux opinions des élèves en matière de différents enjeux éthiques ou de société, relève plus spécifiquement de ce cas de figure ; je me suis toutefois arrêté davantage sur l'enquête « A », dont l'ambiguïté semble receler davantage d'informations utiles à mes interrogations.

contribuer à structurer une pédagogie de l'éthique plus *pertinente* ?

Avant d'analyser les résultats du sondage, je me suis tourné vers la formulation des *questions*⁸⁶ et vers la qualité de l'information qui s'en dégage. En me penchant sur la révision des programmes d'éducation sexuelle⁸⁷, j'ai relevé que la consultation directe d'une population d'élèves à propos de représentations qui font l'objet d'une requalification pédagogique (donc normative), peut difficilement être assimilée à une action neutre, uniquement vouée à protéger son autonomie. Dans le cas de cette enquête, de surcroît, nous avons affaire à des questions orientées, conçues à partir d'un choix de sujets dans lequel des éléments de l'ancien programme de christianisme se mêlent aux ambitions liées à sa réforme. Les 61 questions proposées aux élèves recouvrent en vrac des éléments identifiés du corpus traditionnel de la matière (un savoir)⁸⁸, la question du bien-fondé de ce corpus (donc, un jugement de valeur)⁸⁹, des questions métaphysiques sous la forme la plus abstraite⁹⁰ et finalement les *conséquences* pratiques d'un choix moral (un échantillon de sujets de société controversés)⁹¹. À chaque échelon, l'interlocution entre l'institution et son public entraîne les acteurs vers des conclusions parfaitement prévisibles. L'analyse de la popularité d'éléments isolés du catéchisme traditionnel, par exemple, ne peut que revenir – pour autant que les thèmes évoqués soient nécessaires à la cohérence interne du récit – à contester son évidence *canonique*. Lorsqu'il appelle les répondants à révéler « ce qu'ils pensent » du mystère de l'incarnation ou de la question du salut⁹², l'auteur a déjà tranché la question du déficit de *pertinence* du métarécit qui intègre ces questions. Si l'analyse des réponses confirme le déclin de popularité de ces problématiques (dont l'enquête demande non pas si elles apparaissent *intéressantes* au sondé, mais « importantes »), ce déclin est expliqué de préférence à partir du caractère abscons ou inactuel du vocabulaire qui les véhicule ; l'inactualité d'un *parler*

⁸⁶ Des questions que la publication de l'étude sous forme de brochure contribue à divulguer, et qui souvent réapparaissent dans les conclusions du rapport en tant qu'exemples de domaines de travail (*arbetsområden*) pertinents.

⁸⁷ *Supra*, section III.2.

⁸⁸ « Je pense que la question du contenu de la Bible est... » (*Jag tycker frågan om vad Bibeln innehåller är... Ibid.*, p. 47).

⁸⁹ « Je pense que la question si la Bible a encore un sens pour l'homme moderne est... » (*Jag tycker frågan om Bibeln har betydelse för moderna människor är... Ibid.*)

⁹⁰ « Je pense que la question de comment l'on peut établir ce qui est bien et ce qui est mal est ... » (*Jag tycker frågan om hur man kan komma fram till vad som är rätt och fel är. Ibid.*, p. 54).

⁹¹ Les inégalités sociales, l'aide aux pays en voie de développement (*ibid.*, p. 52).

⁹² *Jag tycker frågan om vad frälsning innebär är... Ibid.*, p. 45.

émerge plus clairement que l'éclipse de certaines croyances ou sphères d'intérêt. La consécration, au nom de l'individualisme, des interrogations personnelles révèle ainsi sa valeur instrumentale : elle est au service d'une entreprise de discrédit. Le sondage n'aura fait que corroborer l'utilité de ramener à la portion congrue le canon d'histoire sacrée, par rapport à d'autres instruments qui traduisent sous une forme plus accessible les grands dilemmes éthiques ou métaphysiques de l'humanité⁹³.

En mettant en parallèle les résultats du sondage d'intérêt (relatif aux sujets) et de l'enquête « B », qui aborde les craintes et les souhaits intimes des élèves, les auteurs dévoilent le procédé qui va permettre de hisser les questions métaphysiques, au niveau de l'aménagement de l'enseignement, à un statut plus « pertinent ». Le vécu et le mal-être individuels se retrouvent au centre de la scène.

(enquête A) *Je pense que la question s'il existe une vie après la mort est...*
(enquête B) *Je ressens de la peur face à la mort*⁹⁴

Les questions relatives à l'adéquation entre raison et foi ou à la manière dont les croyants envisagent leur contribution à la vie sociale, reviennent elles aussi à une remise en cause voilée de la légitimité des objets d'étude plus conventionnels. La condition du croyant y est représentée comme une donnée figée, statique, qu'on invite à problématiser à l'aune d'un critère de valeur qui lui est étranger. Dans les deux cas, aucune information sur les attentes des élèves en matière de pédagogie des religions ne se dégage de la réponse. Ce qu'il s'agit de cerner, c'est le fond de leur sensibilité morale : le levier à partir duquel « accrocher » leur quête d'absolu.

Je pense que la question s'il faut croire en Jésus ou seulement en Dieu est... [...]
Je pense que la question si l'on peut être quelqu'un de bien sans croire en Dieu est⁹⁵...

(Commentaire sur la première de ces questions)

Question n° 13. Embarrassante. Aucun des élèves dans le groupe n'a songé à la Trinité [...]
Certains estiment que Jésus est un obstacle à la foi en Dieu, car croire en lui équivaut à croire aux miracles⁹⁶.

L'alternative édifiante entre les rhétoriques de la croyance et la sphère de la *réalité* traverse toute l'architecture du sondage, et semble capter toute l'attention des auteurs. Penchons-nous

⁹³ « Après avoir commenté avec un groupe d'élèves la question relative au salut (*cf.* note précédente), les enquêteurs remarquent que son *sens* n'est pas bien compris par les élèves, de même que la question relative à Satan, qu'ils « n'associent pas spontanément à la question relative au Mal » (*Eleverna förknippar inte spontant frågan om Djävulen med frågan om det onda. Ibid.*, p. 19).

⁹⁴ *Jag tycker frågan om det finns en tillvaro efter döden är...; Jag känner mig rädd för att dö. Ibid.*, pp. 46 et 57.

⁹⁵ *Jag tycker frågan om Gud finns (och har skapat världen och leder dess öden) är... Jag tycker frågan om man kan vara en god människa utan att tro på Gud är... Ibid.*, pp. 43 et 49.

⁹⁶ *Fråga 13. Frågan besvärlig. Ingen i elevgrupperna tänkte på treenigheten [...] Några ansåg att Jesus ofta var ett hinder för gudstro, eftersom tro på Jesus blir detsamma som tro på undren. Ibid.*, p. 21.

donc sur les questions qui, en faisant abstraction de la doctrine ou de l'histoire religieuses, visent différentes manifestations de la réflexion de l'adolescent sur soi-même et sur sa place dans le monde. Une partie de ces questions soumettent à l'évaluation des interrogés de grandes catégories du raisonnement moral. Ces thèmes, qui correspondent au volet « questions existentielles » (*livsfrågor*) des programmes, se caractérisent par un registre expressif assez monocorde, dans lequel les catégories de la réflexion sur l'éthique se confondent avec un catalogue convenu des « problèmes » psychosociaux de l'adolescence : l'amour, la sexualité, les rapports avec les parents, les adolescents et l'école... L'évaluation de l'intérêt que chacun de ces thèmes réunit, n'entraîne pas des conséquences précises sur le plan pédagogique⁹⁷. Les résultats permettent en revanche – comme le commentaire final le montre – d'opposer le succès rencontré par ces questions à l'intérêt déclinant à l'égard de la problématique de la foi.

Si dans ce dernier groupe de questions les réponses des élèves semblent renvoyer uniquement à l'importance subjective que telle ou telle déclaration de principe revêt pour eux, il en va autrement en ce qui concerne les questions de société qui, par le statut moral que l'enquête leur reconnaît, pourraient être abordées dans le cadre de l'instruction religieuse. Dans le but d'adhérer aux problématiques que les jeunes considèrent comme *actuelles*, le questionnaire aborde le service militaire obligatoire et le pacifisme, la coopération au développement, les conflits internationaux ou « raciaux »⁹⁸. À ce niveau, les questions qui pointent un objet controversé bien identifié marquent un écart par rapport à celles qui se proposent d'intercepter une corde sensible de la conscience adolescente. Plus la question que les sondés vont classer sur une échelle de pertinence personnelle apparaît investie d'une légitimité sociale préalable, moins l'information sur leur *actualité* (« les jeunes s'intéressent à... ») sera séparable d'une présomption de son importance *objective* : « le thème de la légalisation de l'avortement *est* important... » Dans la vaste palette des questions soumises aux sondés les deux plans de l'investigation se rencontrent : dans certains cas, la distribution des réponses ne fait qu'enregistrer l'intérêt que suscitent certains domaines thématiques⁹⁹,

⁹⁷ L'approche, intimiste et « privée » des grandes interrogations métaphysiques se trouve confortée par la structure de l'enquête « B », mettant au point ses reflets sur le domaine des relations primaires de l'adolescent et sur son sentiment de confort psychologique. L'engagement évident à aborder les soucis personnels des élèves coexiste toutefois avec la réticence à préciser les références ou le matériel qui pourraient être mis au service de cette pédagogie (cf. *l'arbetsområde* n° 20, « Être jeune aujourd'hui ». *Att vara ung i dag. Ibid.*, p 88).

⁹⁸ *Rasproblemet*. Celle-ci sera, dans le décompte final, la question qui va catalyser le maximum d'intérêt (*ibid.*, p. 16).

⁹⁹ « La question du libre arbitre » ; « La manière dont les différentes religions se voient entre elles » ; « Le conflit des générations dans les foyers » (*Frågan om människan har en fri vilja... Frågan om hur olika religioner ser på varandra... Frågan om generationsmotsättningar i hemmet... Ibid.*, pp. 42-51).

alors que d'autres reviennent à une attestation de consensus, ou de rejet, face à une pétition de principe¹⁰⁰. Dans ce cas, les experts auront tendance à interpréter les variations des « intérêts » de la jeunesse comme un indice de la crise de certaines valeurs établies. Il s'agira moins de dilater le champ thématique de la matière que de préparer sa focalisation sur une nouvelle valeur, plus actuelle et plus « juste » :

Dans la génération à laquelle l'enquête s'est référée, on ne trouve plus trace de la grande importance que l'on attribuait jadis à la rencontre sexuelle [...] Nous pouvons observer que l'attention s'est déplacée d'une représentation conventionnelle vers la compréhension de ce qui est *réellement* important¹⁰¹...

La démarche qui mesure l'évaporation, au niveau du sens commun, des dogmes et vérités conventionnels suggère implicitement une approche plus distanciée et rationnelle de la problématique de la foi¹⁰², ainsi qu'un plus grand effort de la référer au contexte sociopolitique et à une géographie des cultures du monde. Ce qui précède signale toutefois, à contresens de cette exigence d'intellectualisation de la présentation, un mouvement de signe contraire : la tendance à délimiter et à souligner une sphère axiologique (une métaphysique) légitime, que l'enseignant abordera sans s'appuyer sur un canon intellectuel préexistant, mais sur l'importance prépondérante de certains enjeux éthiques dans la vie intérieure de l'adolescent¹⁰³. Aussi bien dans le domaine de la présentation des sujets religieux que dans celui de l'orientation dans la vie quotidienne, le choix des questions traduit un mouvement du conceptuel vers l'immédiat, de l'extériorité vers l'intériorité, et du descriptif (souvent identifié à un récit traditionnel) vers une injonction abstraite, la sensibilisation à un devoir sans objet. Les exigences communes à la présentation de ces thèmes concernent l'universalité des repères, la prise en compte de l'altérité, la maîtrise de soi à partir d'impératifs sociaux explicites. Certains éléments du questionnaire « B » sont empreints de la rhétorique de la responsabilité et de l'effacement de soi dont j'ai cerné quelques expressions précédemment. La réponse du public anticipe les nouvelles exigences que l'institution vient de proclamer.

Facteurs importants lors du choix d'un(e) compagnon//compagne de vie : qu'il (elle) ait un physique agréable¹⁰⁴. (Résultat : « aucune » ou « peu » d'importance aux yeux de 66 % des interviewés)

¹⁰⁰ Au sujet de thèmes tels que l'euthanasie, l'avortement, la question de la séparation entre l'Église et l'État...

¹⁰¹ *Den stora betydelse, som sexuellt umgänge med annan person tidigare haft, har gått förlorad i den generation undersökningen gäller [...] Här kan man spåra en förskjutning från konventionella uppfattningar till insikt om det verkligt betydelsefulla [...]* *Tonåringen...*, op.cit., p. 103.

¹⁰² Notamment, à travers une approche historique des différents cultes chrétiens, monothéistes ou païens, ou la comparaison entre leurs doctrines.

¹⁰³ Ce nouveau noyau éthique s'exprime notamment à travers les *arbetsområden* pour le *högstadium* proposés au terme du sondage : « Être deux » ; « Soigner et aider » ; « L'éthique du travail »... (*Att vara två; Vårda och hjälpa; Arbetets etik. Tonåringen...*, op. cit., pp. 88-90).

Je ressens un besoin de fuite de la réalité car souvent les conflits politiques aboutissent à des guerres¹⁰⁵. (Résultat : « important » ou « très important » dans 66 % des cas)

La construction discrète d'un nouveau champ de discipline morale est indissociable de l'identification, corroborée par l'avis des élèves, d'un domaine de l'*accessoire*. Une telle discrimination peut être mesurée à partir de l'importance relative que le sondage attache à différents aspects de l'actualité sociale ou institutionnelle¹⁰⁶. Le rôle et le statut de l'église luthérienne d'État ne sont abordés par exemple que par une question¹⁰⁷. Elle suscite, il est vrai, un intérêt modéré. Le ton définitif par lequel les auteurs cautionnent cette indifférence est néanmoins intéressant :

Pas d'intérêt autour de ce thème. Comme il existe à la fois une Église d'État et des Églises libres, les gens peuvent choisir. Il n'y a donc aucun problème¹⁰⁸.

L'absence de curiosité des élèves est ici au service, manifestement, d'un concept qui sera repris dans les conclusions du rapport : à savoir, la nécessité de ne plus insister sur la dimension institutionnelle, légaliste des questions éthiques ou de foi, mais de rechercher une résonance immédiate entre le thème abordé et la perception subjective de ce qui est « juste ». En commentant un autre passage *réflexif* du questionnaire, dans lequel les élèves sont invités à se prononcer sur la pertinence de l'enseignement religieux, les auteurs résument l'orientation des réponses dans des termes emblématiques : « l'enseignement doit porter sur la religion *en soi*, plutôt que sur des données historiques »¹⁰⁹.

Cette exhortation concerne, à la lumière de l'analyse du rapport, un prétendu dénominateur commun à toutes les religions et écoles de pensée, sur lequel le questionnaire lui-même attire l'attention¹¹⁰, par ses fréquentes allusions à une problématique éthique propre à l'adolescence dans le monde moderne. En revanche, c'est justement l'opportunité d'aborder le fait religieux comme un objet « en soi », mais aussi en tant qu'expression d'un sentiment singulier, que

¹⁰⁴ *Väsentliga faktorer vid valet av livskamrat: att han/hon har ett bra utseende. Ibid., p. 66.*

¹⁰⁵ *Ibland har jag ett behov att fly bort från den vardagliga verkligheten, därför att politiska konflikter löses med krig. Ibid., p. 68.*

¹⁰⁶ Les inégalités sociales, par exemple, sont évoquées sous la rubrique « différences entre la condition des individus dans notre société » (*skillnaderna mellan människorna i vårt samhälle. Ibid., p. 52.*)

¹⁰⁷ « Je pense que la question de l'union entre l'Église et l'État est... » (*Jag tycker frågan om kyrka och stat bör vara förenade eller åtskilda är... Ibid., p. 49.*) 45 % des répondants jugent cette question « sans importance ».

¹⁰⁸ *Inget intresse för frågan om kyrka – stat. Nu finns både stats- och frikyrka. Möjlighet att välja. Därför inget problem. Ibid., p. 22.*

¹⁰⁹ *Undervisningen bör bygga på religion i sig och ej på historiska data. Ibid., p. 22.*

¹¹⁰ *Jag tycker frågan om vad som är gemensamt för de olika religionerna är... Ibid., p. 49.*

l'enquête tend à discréditer, lorsqu'à la fois le choix des questions et la discussion des résultats mettent au premier plan l'utilité *sociale* des manifestations de la foi. L'élève lui-même est souvent pris à témoin d'un intérêt universel, supérieur à toutes les manifestations du sentiment religieux¹¹¹. La sacralisation de sa volonté individuelle, mais aussi de ses affects et de sa tension vers le bien, sont au service d'une nouvelle codification des objectifs de l'enseignement moral.

2.1.2 « L'adolescent est-il moral ? » *La troisième voie entre dogmatisme et relativisme*

L'exposé précédent nous a montré que la modernisation des corpus s'organise, dans le cadre de l'enseignement religieux, autour de critères différents de la rhétorique invoquant l'objectivité et l'adhésion au principe de réalité. Pour étayer la nécessité de déconnecter l'initiation à la spiritualité de tout canon religieux, historique ou sociologique, les enquêteurs se livrent à une interprétation des *motivations* des élèves. Plutôt que la crise de légitimité des anciens contenus, celles-ci attestent le déclin de leur impact sur les consciences. Non seulement le rapport ne conteste jamais la nécessité de parler morale, mais il en fait le fil conducteur de sa lecture des opinions des élèves. Cette exigence s'exprime par leur propre voix, sous la forme d'un appel au secours.

C'est ce que révèle le questionnement qui gouverne l'analyse finale : d'après les auteurs, les réponses au sondage qui traitent de questions éthiques personnelles certifient la présence d'une *demande* généralisée de sérieux et de repères. Cette conclusion rassurante constitue apparemment l'un des enjeux de la démarche. « L'adolescent a-t-il une conscience morale ? »¹¹² – c'est ainsi que s'interroge l'une des rubriques de la section de commentaire... À cet égard, le dépouillement des questionnaires a bien montré qu'une population souvent assimilée au refus de toutes les évidences normatives des aînés¹¹³ vis-à-vis de la dimension spirituelle est tout à fait capable d'aborder avec sérieux les dimensions éthique et spirituelle de l'existence. En revanche, le sondage aurait montré que la rhétorique de la foi ne serait plus

¹¹¹ Ce dont témoignent les commentaires des élèves sur les résultats de l'enquête : la question relative à l'unicité du Dieu des chrétiens est par exemple analysée par sa capacité à déclencher une prise de conscience politique : « Il existe beaucoup de religions différentes. Il est essentiel de les étudier, notamment pour comprendre le problème de l'aide au développement » (*Det finns många religioner. Man måste ha undervisning om dessa bl. a. för att förstå u-landshjälpens problem. Ibid.*, p. 20).

¹¹² *Är tonåringen moralisk? Ibid.*, p. 103.

¹¹³ La préoccupation de l'administration scolaire au sujet de la dimension de révolte inhérente à la culture des jeunes des années 1960 apparaît bien dans l'annexe à la proposition de révision du *läroplan*, présentée par sÖ en 1967 (*Tonåringar i dagens samhälle* [Les adolescents dans la société actuelle], dans *Läroplansöversyn, op. cit.*, pp. 154-160).

capable d'engager les élèves face à de tels enjeux :

Il est évident que les réactions des élèves deviennent plus fortes dans la mesure où les questions leur sont posées dans leur nudité existentielle [...] Face à de telles questions, l'adolescent ressent que les vieilles théories n'apportent pas des réponses à leurs interrogations¹¹⁴.

L'ambition de porter au cœur de la pédagogie les préoccupations des jeunes générations s'avère alors être au service aussi bien d'un besoin subjectif que d'un souci d'ordre opératoire. Dans la perspective que l'analyse met progressivement au premier plan – celle de la perpétuation de l'exercice par l'institution d'une direction morale – focaliser la pédagogie sur des sujets populaires apparaît comme la solution permettant de conjurer l'épouvantail du délitement du sentiment de responsabilité.

Alors que les adolescents apparaissent, dans leur grande majorité, moralement responsables, sur quels sujets devrait insister l'éducation éthique de l'école ?¹¹⁵

Par cette contextualisation, les réactions des élèves confortent une revendication fortement présente dans les chantiers de réforme examinés dans les chapitres IV et V, à savoir l'exigence de *continuité* entre les principes ordonnant l'espace éducatif et la sphère sociale. Au niveau de la crèche, l'importance d'aborder des sujets réels, susceptible de « remettre le monde en question »¹¹⁶ avait été soulignée. Dans l'enseignement religieux, au-delà des problèmes qu'il soulève en termes d'objectivité, le canon traditionnel ne serait plus approprié à un entraînement moderne de la sensibilité morale car il ne parlerait pas *vrai*.

Au premier plan de l'agenda réformateur depuis deux décennies, la question de la *modernisation* des contenus disciplinaires se soude, par cette démarche, avec les problématiques propres au débat pédagogique des années 1968-1978 : prise de conscience des normes, nivellement du différentiel d'autorité entre maître et élève, éducation par le dialogue... À mi-chemin entre la réflexion morale et l'ingénierie pédagogique, la préoccupation qui occupe les auteurs les incite à revoir, en parallèle, le principe de la désignation du matériel d'enseignement et sa prégnance symbolique. C'est en effet au nom d'un fantasme métasocial – la diffusion de l'anomie et du nihilisme – que l'ouverture de la matière au réel est exigée.

¹¹⁴ *Det är tydligen så att reaktionerna blir starkare när frågorna presenteras i sin existentiella nakenhet [...] När tonåringen så ställer nakna existentiella frågor upplever han inte att de gängse åskådningarna ger svar på hans frågor. Tonåringen..., op.cit., p. 102.*

¹¹⁵ *När tonåringen i så stor utsträckning framstår så etiskt seriös, vari bör då skolans etiska fostran bestå? Ibid., p. 104.*

¹¹⁶ *Supra*, section IV.4.

La critique de toute pédagogie se déroband à la dialectique de la reconnaissance immédiate et de l'engagement personnel est l'argument que les rapporteurs défendent avec le plus d'intransigeance dans leurs commentaires. En analysant les réponses, ils relèvent que non seulement la traduction des dilemmes existentiels des jeunes dans le vocabulaire des religions révélées n'éveille plus leur attention, mais que le même constat s'applique aux approches « non religieuses » du monde (*icke religiösa uppfattningar*) – évoquées dans les anciens *läroplan* en tant que moyen pour contrebalancer l'orientation confessionnelle de la matière. Ainsi, si l'étude « de la vision de l'homme propre au communisme » recueille 50 % des options des élèves, 70 % se sont montrés intéressés à aborder « le sens de la vie » tout court. La critique du dogmatisme a fait son temps : elle s'incline devant la critique du savoir pour le savoir. Dévoiler les doutes, ou l'indifférence qui entourent les anciennes vérités révélées ne peut finalement pas constituer un but en soi. C'est un élément d'une démonstration qui sert à confirmer que l'exigence de sens la plus profonde reste bien vivante dans la population scolaire – tout en échappant à l'emprise symbolique des métaphysiques traditionnelles :

Les principales visions du monde, autant religieuses que séculières, sont une expression du soi-disant pluralisme, que la majorité considère comme quelque chose d'évident, dans la société d'aujourd'hui [...] Mais au niveau le plus profond s'agitent les questions existentielles universelles, *communes à tous les êtres humains*¹¹⁷.

Après une décennie de disputes autour de la révision de l'objet de l'enseignement religieux, une telle approche synthétique offre aux auteurs des programmes la chance de se dérober à toute caractérisation iconoclaste, de pure révolte contre le dogmatisme confessionnel. Elle pose tout simplement le fait religieux dans une position subordonnée par rapport aux questions *plus* importantes, universelles, qui justifient l'importance de cet enseignement. Cette intuition trouvera dans les commentaires au programme de 1969 un développement propre à désamorcer à la fois les critiques religieuse et rationaliste de l'enseignement religieux obligatoire. Alors que le récit biblique reste au centre de la majorité des domaines de travail proposés en conclusion de l'enquête, le programme présente clairement ce corpus comme une contribution à une œuvre, plus globale, de construction d'une personnalité équilibrée.

L'énumération de sujets qui clôture le rapport traduit par des recommandations concrètes l'approche de l'objet disciplinaire que je viens de décrire. Son originalité tient non seulement à l'accentuation du caractère *problématique* des principaux éléments du programme (« Jésus-

¹¹⁷ *De gängse åskådningarna, religiösa och icke religiösa, är uttryck för den s.k. pluralismen, som de flesta accepterat som något självklart i dagens samhälle [...] Men i djupskiktet under finns de allmänmänskliga existentiella villkoren, som är gemensamma för alla människor. Tonåringen och livsfrågorna, op. cit., p. 103.*

Christ : foi et débat contemporain »¹¹⁸), mais aussi à l'insistance sur sa pertinence dans la vie de tous les jours. Bien que sous une forme explorative, la trame traditionnelle du catéchisme luthérien reste reconnaissable, ne serait-ce que parce qu'elle appelle constamment l'élève – contrairement aux autres formes de spiritualités évoquées – à se positionner par rapport à elle¹¹⁹. Cependant, tous les éléments du programme ont désormais comme référence la situation de l'élève, sa rencontre avec le « fait » religieux, et non plus l'initiation à une antériorité évidente, désincarnée : l'évolution est spéculaire à celle qui a touché les humanités¹²⁰. Le style antirhétorique et utilitariste dans lequel ce récit se décline (« La récolte des fonds dans les différentes congrégations », « La coopération entre les congrégations » ; « La législation dans le domaine des religions »¹²¹) s'oppose à l'urgence attachée au nouveau volet : les *questions existentielles*. De toute évidence, celles-ci offrent une nouvelle clé pour apprécier les facteurs susceptibles d'encourager, ou de décourager, l'engagement de l'homme contemporain sur le terrain du sacré. Pour ne citer qu'un exemple : le domaine de travail consacré au temps libre reçoit dès son intitulé – *Loisirs et réalisation de soi*¹²² – une caractérisation utilitariste-individualiste. La définition du contenu précise cependant que cet enseignement correspond à un double objectif, à savoir contribuer « à la réalisation de soi *et au sentiment de communauté* »¹²³ : on apprend par la suite que l'attention des élèves sera attirée sur les effets pervers de la propagande commerciale, sur les « valeurs » qui s'y cachent. Un horizon normatif est ainsi réintroduit, à travers la réitération des finalités centrales de la *grundskola* : l'ouverture du religieux sur la sphère des « vrais problèmes » correspond en fait à une décaractérisation de son objet. Le choix des rubriques des nouveaux domaines de travail (« Jeune aujourd'hui » ; « Être deux », « Soigner et aider »...) correspond au pied de la lettre au libellé des sujets de l'éducation sociale¹²⁴. Dans le cadre de

¹¹⁸ *Jesus Kristus – tro och debatt i dag. Ibid.*, p. 84.

¹¹⁹ « Assiduité à la messe » (*kyrkogångsfrekvens*) est par exemple l'un des sujets recommandés dans la présentation du premier domaine de travail. *Ibid.*, p. 79.

¹²⁰ La série des *arbetsområden* démarre avec l'environnement immédiat de l'élève. « Vie religieuse locale », se poursuit avec un panorama international sans un focus précis (« Le christianisme dans les pays scandinaves », la vie religieuse « en Europe », « aux États-Unis » et « au tiers monde »...) pour aborder ensuite, sans solution de continuité, le récit de la Bible et des thèmes sans connotation confessionnelle (« Être jeune aujourd'hui » « Être deux » « Être homme ». *Hemortens religiösa liv; Kristendomen i Norden; Europeiskt kyrkoliv; Amerikanskt kyrkoliv; Kyrkorna i « tredje världen »; Ung i dag. Att vara två ; Att vara människa*).

¹²¹ *Ekonomiseringen inom de olika församlingarna; Samarbete mellan de olika församlingarna; Lagstiftning på religionens område. Ibid.*, p. 79.

¹²² *Fritid och självförverkligande.*

¹²³ *Bidra till självförverkligande och gemenskap. Ibid.*, p. 93.

¹²⁴ *Ung i dag. Att vara två. Vårda och hjälpa. Lgr 69, II, Supplement, Orienteringämnen, op. cit.*, p. 49.

l'enseignement religieux, ces thèmes amèneront l'enseignant à revenir sur la nouvelle vision du couple, de l'institution familiale, des rapports homme-femme – en rappelant aux élèves l'importance *transversale* de ces impératifs. L'examen de ces enjeux fait encore une place, il est vrai, à leur dimension religieuse, mais la phraséologie de la vulgarisation psychologique maintient ces incursions thématiques dans un cadre unique. Méditation, culte et service divin, se demande-t-on par exemple, peuvent-ils concourir « à la réalisation de soi et au sentiment de communauté »¹²⁵ ? L'institution familiale, contribue-t-elle « au développement de la personnalité »¹²⁶ ? Dans une telle perspective, même le maintien de prières ou d'autres éléments confessionnels dans l'emploi du temps, peut être justifié et neutralisé. Si l'école doit s'abstenir de formuler une position par rapport aux vérités révélées qu'elle aborde, les élèves sont en effet incités à se les approprier, dans leur diversité. Même après le tournant aconfessionnel des réformes de la fin des années 60, l'enseignement religieux persiste dans son engagement d'aborder la vie de la foi « de l'intérieur »¹²⁷. Des fragments solennels d'un culte libéré de tout élément de devoir, symboliquement au service du besoin d'absolu de chaque individu, trouvent ainsi leur place en tant que réservoir légitime d'« expériences » spirituelles.

L'intégration de célébrations religieuses dans les rassemblements du matin des élèves peut également véhiculer quelques éléments du monde d'expériences propre au religieux¹²⁸.

On relèvera que l'impératif qui impose de réviser l'identité de la discipline a connu un recentrage par rapport à la teneur des débats du début des années 60. L'actualisation du corpus n'est plus envisagée à partir de l'illégitimité de tout conditionnement, mais au nom de la *cohérence* de l'action de l'école, voire d'un meilleur bilan entre effort déployé et rendement. Le choix d'une méthode découle spontanément de cette exigence, qui implique – de manière semblable au raisonnement que nous avons vu à l'œuvre dans la didactique de l'histoire – la crainte que l'accumulation des détails ne réduise la pédagogie « objective » à un catalogue incolore de points de vue sur des questions abstraites.

En abordant, en conclusion du rapport, les conditions auxquelles une nouvelle doctrine de la vertu, dans le domaine religieux, pourra être inculquée aux élèves sans porter atteinte à leur

¹²⁵ *På vilket sätt kan dessa bidra till självförverkligande och till gemenskap? Tonåringen och livsfrågorna, op. cit., p. 93.*

¹²⁶ *På vilket sätt kan familjegemenskap [...] verka fostrande och personlighetsutvecklande? Ibid., p. 93.*

¹²⁷ *Inifrån. Lgr 69, Allmän del, op. cit., p. 177.*

¹²⁸ *Inslag av religiös andakt i olika utformning i morgonsamlingarna kan också förmedla något av religionens upplevelsesida. Ibid.*

droit à décider par eux-mêmes, *Tonåringen och livsfrågorna* livre des conclusions qui confortent l'analyse précédente. Son argumentation vise, de manière assez transparente, à pacifier différents types de craintes. Après que le dépoussiérage des objets d'enseignement a été posé comme la condition même de l'affirmation de modèles vertueux, il est question de déterminer sous une forme rigoureuse, proche du raisonnement de la USSU, les limites de l'ambition normative de la discipline réformée. La section intitulée « Impartialité, engagement et influence dans l'enseignement »¹²⁹ aborde la concurrence entre l'horizon d'une éducation de pure « exploration » et la volonté de revivifier l'impact exemplaire de l'enseignement. Il s'agit de déterminer si la nouvelle pédagogie morale ne devra tendre qu'à un exposé « impartial » de différentes conceptions. La réponse des auteurs est négative : en atténuant le statut de l'impératif de neutralité, ils arguent qu'il n'a jamais été question de renoncer à exercer une « influence » (*påverka*). La mission du corps enseignant consiste en effet à mobiliser les élèves pour adopter une attitude « morale » ; cependant, ce but ne peut être atteint que par un échange qui appellerait l'identification et l'implication personnelles. Les auteurs insistent sur la différence radicale qui sépare un tel programme du dogmatisme de la prédication religieuse traditionnelle : la modernité du message représentant un gage de la reconnaissance préalable de la part des élèves. Finalement, il ne s'agit pas d'endoctriner, mais de toucher les cordes les plus sensibles.

Une telle présentation permet de canaliser les problématiques de l'engagement et de l'influence dans l'enseignement vers une perspective naturellement constructive. Dès lors que l'on aborde des thèmes pertinents pour les élèves, leur engagement existe déjà¹³⁰.

Conçue en puisant largement aux conclusions du rapport que nous venons d'examiner, la section du *Lgr 69* consacrée à la religion en reprend notamment le raisonnement relatif à la possibilité de réconcilier « objectivité » et « engagement »¹³¹. L'objectif ultime est que les exigences éthiques fondamentales que l'école va défendre n'apparaissent plus comme des choix arbitraires, mais comme le produit direct « des conditions de la vie sociale »¹³². Afin d'en cerner la valeur idéologique plus générale, il conviendra de rapprocher la démarche que je viens d'analyser du travail de la USSU (section III.2) et de *Ett friare val* (chapitre VI.1.1.1).

¹²⁹ *Objektivitet, engagemang och påverkan i undervisningen. Tonåringen...*, op. cit., p. 106.

¹³⁰ *Med en sådan uppläggning kommer frågan om engagemang och påverkan i undervisningen in i ett naturligt konstruktivt sammanhang. Tar man upp för eleverna relevanta frågor så finns elevernas engagemang där. Ibid.*, p. 107. Si l'on se reporte au chapitre III (*supra*, p. 438) on peut noter que le même argument avait été avancé dans le contexte de la réforme de l'éducation sexuelle, dans lequel il avait été noté que l'école ne devait que clarifier des préceptes auxquels tous les élèves adhèrent *a priori*.

¹³¹ [...] *kravet på objektivitet och frågan om engagemang [...] Lgr 69, op. cit.*, p. 177.

¹³² [...] *framvuxna ur samlevnadens villkor. Ibid.*

Dans ces contextes également, l'étude des conditions de possibilité d'une prédication morale efficace est au centre des préoccupations de l'institution poursuivant son autoréforme – et anticipant les conséquences de celle-ci. Or, à qui s'adresse cette réflexion qui, tout en préfigurant une nouvelle forme d'inculcation de devoirs, sur des bases *a priori* (les valeurs des *läroplaner*), revient sans cesse sur la licéité de cette inculcation et sur l'impact qu'on peut en attendre ? Si on l'examine sur le plan le plus abstrait – les rapports officiels que j'ai pris comme sources, en ce qu'ils instituent un nouveau rapport à l'objet des disciplines – la discussion s'adresse au public de l'école, personnel enseignant inclus. Elle lui témoigne, dans chaque cas de figure, par quel moyen l'école de l'autonomie et de l'objectivité est en mesure d'échapper aux effets d'une liberté absolue, destructrice. À travers le sondage – qui représente dans les trois exemples considérés la source de légitimité des nouveaux contenus – les initiateurs du renouveau pédagogique se font les exégètes à la fois de l'intention normative de l'école, d'une demande sociale non articulée et des préoccupations secrètes des élèves. Ils tracent ainsi les contours d'une responsabilité sociale *partagée* face à l'éducation, dont j'ai traité la construction dans le chapitre précédent. La réflexion est toutefois animée, dans chaque cas, par des intentions distinctes. Dans le cas de *Ett friare val*, il s'agit d'*éduquer* le public à adhérer à une forme de subversion de la perception dominante du masculin et du féminin : de défendre, à partir de la pertinence de l'égalisation des rôles pour la construction de l'identité de chacun, le droit de l'école de la professer. Dans le discours sur la révision des contenus de la religion, comme dans la révision de l'enseignement de la sexualité, un message rassurant prédomine : il s'agit de défendre l'invasion par l'école d'un espace réservé, en montrant que la proximité au ressenti des adolescents, à leur langage, est la clé du maintien d'une solidarité plus globale. Dans tous les cas considérés, la construction d'une sphère du devoir est traversée par un métadiscours sur la restauration d'un ordre, que les attestations de sérieux attribuées aux élèves permettent de mettre en forme.

La stratégie qui incite *Tonåringen och livsfrågorna* à insister sur les preuves tangibles du divorce des nouvelles générations par rapport à l'ancienne syntaxe morale, pour ancrer ensuite la légitimité du message scolaire dans une « demande » destituée d'un objet précis – la volonté de « s'engager » – pourrait être difficile à cerner, si l'on ne prêtait pas attention au profit qu'elle accorde aux concepteurs du discours par rapport à une partie du corps social, qui aurait souhaité que l'école s'acquitte de nouveau de la reproduction d'un ordre axiologique, de normes assurées. La définition individualiste retenue par *Tonåringen och livsfrågorna*,

assimilant la vertu à l'engagement social, soit à une *volonté de morale*, a pour effet de gommer la question de la légitimité de l'exercice de l'autorité par les adultes : un style constatif, renvoyant avec insistance à la quête de vérité ou à l'angoisse existentielle des « jeunes », supplantera au niveau de la matière les anciennes rhétoriques du *devoir*. L'objet vers lequel s'adresse ce sentiment est discrédité, alors que le doute semble s'être muté en un objet d'édification : la contemplation de la solitude et du désarroi des jeunes est bien susceptible de figurer dans le nouveau style de « mise en condition » éthique, en tant que preuve de sa volonté de vérité, et de son besoin d'orientation.

J'ai déjà pointé les non-dits qui neutralisent l'engagement pluraliste de l'institution, sa prétention à se tenir aux vérités que les élèves réclament, ou ressentent par intuition. Les « domaines de travail » suggérés par le rapport contiennent de nombreux exemples d'un pseudo-individualisme, où l'interrogation des usagers n'a pour but que de confirmer le bien-fondé des grandes orientations normatives du système, dont le « besoin d'éduquer ». Comme dans toute la rhétorique de la réforme SIA, les valeurs dont l'école s'autorise à parler se définissent comme de « vrais » problèmes, que la conscience collective met à l'ordre du jour. Mais l'immersion dans la réalité apparaît en même temps comme un défi pour la jeunesse, définie par l'emprise qu'une propagande antisociale exerce sur elle. La validation d'une contre-propagande est donc un fil conducteur du rapport : la cote de popularité de chaque interrogation existentielle en déterminera la portée. Sans définir une réponse, ce procédé arrête finalement le champ des *bonnes questions*¹³³. Des enjeux tels que l'attitude face à la mort, au handicap ou à la diversité culturelle, ne deviendront pas pour autant un objet *d'enseignement* à proprement parler, mais d'attention bienveillante et de communion au sein de la classe : ils tiendront lieu d'un enseignement, ils définissent un espace partagé. L'appel à l'aveu et la reconnaissance, par l'élève lui-même, d'un besoin, permet de contourner l'alternative entre « inculcation » et liberté qui paralyse la codification de cet enseignement. Dans cette formulation, l'évolution de la matière dans le sens de l'individualisme correspond à la fois à une demande d'en bas et une *nécessité* objective, donc à un principe d'ordre, qui permet de requalifier et stabiliser les finalités de la discipline. Le rapport conclut par exemple que l'enseignant, lorsqu'il aborde des doctrines religieuses, devra moins interroger leur singularité qu'insister sur le fond commun qui les nourrit : une « communauté de problèmes »

¹³³ Le sondage nous signifie la volonté des élèves de participer à la vie de la cité avec la force de l'argument statistique (aide aux mourants, seulement 4 % d'indifférents ; la drogue, 8 % d'indifférents ; « la position des adolescents face à la société » : « importante » ou « très importante » pour plus de 80 % des interviewés) sans aborder en quoi cette volonté de morale autorise l'école à adopter telle ou telle position. *Ibid.*, pp. 111-166.

(*problemgemenskap*) autour de laquelle les élèves puissent réaliser que même des points de vue très distants peuvent, au bout du compte, « coopérer » (*samverka*)¹³⁴.

Comme dans la sphère de la sexualité, le premier résultat de cet effort de normalisation consiste à barrer la voie à toute critique contre les finalités de l'enseignement. La chronologie politique en témoigne : par rapport à la violence des affrontements provoqués par l'abandon de la caractérisation confessionnelle de la matière, son réaligement sur la sphère des problèmes existentiels se fait apparemment de manière consensuelle. La réaction des associations d'enseignants est symptomatique. Tout au long des années 1970, l'organe de la Fédération des enseignants de religion affiche sa solidarité avec les nouvelles priorités des programmes des disciplines d'orientation¹³⁵. Dans la perception dominante, derrière la rhétorique des « vrais problèmes » l'image d'une finalité commune est préservée : la modernisation des sujets n'aurait donc rien à voir avec leur fond idéologique. Il s'agit tout simplement d'évacuer des thèmes pédagogiquement « erronés », dans lesquels l'élève, protagoniste de son éducation, ne se reconnaît plus. Et d'obvier, de surcroît, aux difficultés que rencontre la socialisation en milieu scolaire. L'article dont la citation ci-dessous est tirée est un exemple de la manière dont les spécialistes de la discipline mettent leur nouveau paradigme au service d'un « entraînement à la résolution des conflits » (*träning i att lösa konflikter*) :

« ESPÈCE D'IMBÉCILE ! » SUR LA NÉCESSITÉ D'APPRENDRE À GÉRER LES CONFLITS [...] Le travail de prévention des conflits, donne une forme concrète à des questions existentielles fondamentales. À tout âge, et notamment en âge scolaire, des questions surgissent qui concernent la vision de l'être humain, la violence et la non-violence, la culpabilité, comment faire confiance à quelqu'un etc.¹³⁶

2.2 L'incertitude des jeunes : un *topos* utile

Je viens de dégager le nouveau principe qui gouverne la production par l'école d'une nouvelle

¹³⁴ « Une tâche prioritaire de l'enseignement consiste à montrer comment différents cultes et visions de la vie s'efforcent de trouver des réponses aux problèmes existentiels fondamentaux » (*En primär uppgift för undervisningen är att visa hur olika tros- och livsuppfattningar söker ge svar på fundamentala existentiella problem. Tonåringen och livsfrågorna, op. cit., p 103*).

¹³⁵ Les choix éditoriaux de la revue de l'association (rebaptisée en 1977 *Religion & Livsfrågor*), peuvent aussi servir de test. En 1980, année de l'adoption du *läroplan*, on constate un alignement très net à l'impératif de l'ancrage dans le réel. Sur trente-et-une contributions, un article touche à la question de la non-violence, six à la condition des immigrés et un au conflit Iran-Irak. Parmi les sujets les plus proches du noyau de la discipline, on compte trois articles consacrés aux religions du tiers monde, six à la problématique de l'égalité des sexes sous le prisme de la théologie féministe et un aux « nouvelles forme de spiritualité » dans le monde occidental.

¹³⁶ « *Din jävla idiot!* » *Om behovet att lära sig lösa konflikter [...] Det är väsentliga livsfrågor som konkret berörs vid arbete med konfliktlösning. Frågan om människosyn, våld – icke våld, skuld känslor; att lita på någon m. m. är aktuella i alla åldrar; inte minst i skollåldern. Religion & Livsfrågor, 1, 1979, p. 12.*

norme culturelle (ou d'un surrogat de norme) : puisque celle-ci opère au nom de la proximité au réel et de la nécessité d'en assurer le décodage, l'indétermination des valeurs sociales est devenue une source de légitimité pour son action. C'est une des raisons pour lesquelles l'appréhension à l'égard des « valeurs des jeunes » assume, chez les autorités préposées à l'élaboration des programmes, un caractère récurrent. Le sondage entamé en 1967 se poursuit jusqu'en 1973 avec un projet concernant le *mellanstadiet*. Dans une enquête publiée la même année, la procédure d'interrogation des attitudes est appliquée aux élèves du secondaire¹³⁷. Toujours à partir de 1973, l'évaluation empirique des contenus de l'enseignement de la religion se prolonge avec le programme « L'enfant et les questions existentielles »¹³⁸. Après la réécriture des programmes de 1969, et alors qu'une autre révision s'annonce, une nouvelle enquête se voit le jour pour faire le point sur l'attitude des adolescents par rapport à « la vie »¹³⁹. La multiplication de ces chantiers ne semble pas s'expliquer par une évolution factuelle de l'opinion dominante : la sensibilité des jeunes qui se dégage du rapport de 1979, toujours lié à la révision des contenus de l'enseignement religieux, ne s'écarte pas sensiblement des données de 1967. Autant le postulat admis par les auteurs (le message de l'école serait trop éloigné des vrais soucis des jeunes) que la découverte rassurante qu'ils extraient du sondage (la jeunesse est loin d'être insouciant et irresponsable) ne connaissent pas de variations ; il en va de même pour les solutions pédagogiques envisagées.

La dévalorisation par l'école de ses savoirs devient un *topos* dans l'approche de cette discipline. Son but consiste, plus directement, à accompagner la transformation des programmes que j'ai illustrée dans le chapitre II. Dans le contexte de remise en question radicale de l'acte éducatif, qui caractérise les années 70, deux idées s'affirment en creux : que la transmission normative représente un élément central de la mission des humanités, et que ces normes sont le fruit d'une consultation attentive des élèves. En me penchant sur la phase expérimentale et raisonnée de la révision du contenu d'une matière, j'ai voulu isoler un geste fondateur, dont les programmes et les manuels essayeront de se faire l'écho. L'étude de 1979 affiche ouvertement l'intention de s'appuyer sur l'opinion des élèves pour accélérer l'éclatement des frontières entre les disciplines. En se référant à la proposition

¹³⁷ *Gymnasieeleven och livsfrågorna* [Les lycéens et les questions existentielles], Stockholm, Utbildningsförlaget, 1973.

¹³⁸ *Barn och livsfrågor*.

¹³⁹ L'enquête se base sur l'élaboration de 1 807 questionnaires, envoyés à des élèves de la 9^e classe de la *grundskola* habitant différentes régions de la Suède. Le commentaire des résultats de l'étude a été publié sous le titre de *Tonåringen och livet* [L'adolescent et la vie], Stockholm, Liber, 1980.

gouvernementale de réforme¹⁴⁰, les enquêteurs rappellent, d'entrée de jeu, que

..la masse bien structurée de connaissances, rassemblée dans le cadre des disciplines traditionnelles, *ne peut jamais* servir de référence à l'activité scolaire¹⁴¹. (citation reprise deux fois dans le document, *N.d.A.*)

C'est à la lumière de cette polémique ininterrompue visant les inerties de la culture « scolaire » qu'il est fructueux de vérifier dans quelle mesure, dix ans après l'émergence de la rhétorique assimilant le discours de l'école à une immersion dans le réel, le contenu des réformes fonctionne en *ersatz* de cette même réalité. Les enquêteurs semblent en effet s'être affranchis de tout souci empirique, et mettent assez ouvertement leur œuvre au service de la légitimation d'une rhétorique bien rodée. Le premier élément qui nous le signifie est la retranscription psychologue du questionnement autour des valeurs des adolescents. Les sujets à travers lesquels on s'applique à sonder leur point de vue vis-à-vis des questions existentielles se situent pour la plupart au niveau des soucis quotidiens et des affects¹⁴². Le questionnaire évoque ces thèmes sur un registre reconnaissable, propre aux disciplines « pratiques » – un style clairement opposé aux rhétoriques convenues du discours religieux : l'enjeu consiste à démontrer que le premier suscite une identification plus immédiate chez les élèves. La sensibilité de ces derniers se serait déplacée de la morale fondée sur la soumission à un code transcendant au profit d'une cogitation incessante autour de leurs sentiments et de leur identité. Le sondage propose aux élèves soixante sujets. Il demande aux élèves de les ranger sur une échelle d'importance de un à quatre points, et se propose de parvenir à une représentation fiable de leur attitude par rapport à la « vie ». Les questions représentent encore une fois un mélange d'interrogations renvoyant à la condition de l'individu contemporain et à l'essoufflement des anciennes réponses des religions. Le constat de l'inquiétude des adolescents face aux problèmes de la société sert de fil conducteur. Le projet d'école totale de la SIA trouve dans cette énumération une traduction articulée.

INDIQUE À QUELLES QUESTIONS IL EST IMPORTANT POUR TOI DE TROUVER UNE RÉPONSE :

[...] questions qui concernent...

1 – Le sens de la vie

2 – Pourquoi il y a autant de souffrance dans le monde [...]

6 – La situation des gens qui immigreront en Suède [...]

10 – Pourquoi il y a autant de mal, s'il existe un Dieu [...]

13 – La maîtrise des ressources énergétiques de la planète [...]

*16 – Le chômage [...]*¹⁴³

¹⁴⁰ *V. supra*, pp. 270-273.

¹⁴¹ *Den välstrukturerade kunskapsmassa som finns samlad inom olika traditionella ämnen får aldrig vara startpunkt för skolarbetet.*

Cité dans *Tonåringen och livet*, *op. cit.*, pp. 31 et 89.

¹⁴² Ce, à l'exception des tentatives de mesurer l'intérêt suscité par différents thèmes de l'actualité sociale.

On demande ensuite à l'élève de hiérarchiser l'importance d'aborder à l'école (dans une matière à préciser) cinq de ces grands thèmes. Cette étape d'opérationnalisation marque une nouveauté par rapport à l'enquête de 1969. Le volet suivant s'oriente sur la subjectivité des sondés. Dans les cas où on demande à l'élève de développer sa réponse, les questions portent sur le profil psychologique du sondé (« Décris comment tu te sens en différentes situations »)¹⁴⁴, qui est ensuite invité à détailler les problèmes à l'origine de ses appréhensions :

Je ressens de la peur...
Ce qui me donne de la sécurité est...
Parfois, je veux être seul pour...
*Quand je pense comment les choses se passent dans le monde, je souffre à cause de*¹⁴⁵...

On conclut en ramenant ces sujets au contexte scolaire, pour demander aux élèves en quelle mesure ils voudraient que l'école vienne à leur rencontre, en consacrant davantage d'attention à ...

la peur
la sécurité
la solitude [...]
l'état du monde
la situation de l'école
*la situation dans ta famille [...]*¹⁴⁶

Les alternatives pivotent, comme on peut le constater, autour de la manifestation tangible et symptomatique de l'angoisse de l'élève. L'intention est donc de dramatiser ce sentiment, en l'incorporant à la rhétorique de l'école, sans le mettre en rapport avec une tradition culturelle, des objets intellectuels ou une sphère de savoir identifiée¹⁴⁷. Cette organisation par catégories abstraites est nuancée par un volet à réponse « libre », sollicitant l'élève à formuler avec ses mots les préoccupations auxquelles il voudrait trouver une réponse dans l'enseignement. Là où l'avis personnel du sondé est sollicité, on lui propose de se confronter à un scénario

¹⁴³ *Ange vilka frågor du tycker är viktiga för dig att få svara på: [...] frågor som gäller [...] 1 – Livets mening; 2 – Varför det finns så mycket lidande i världen; 6 – Hur människor som kommer till Sverige har det; 10 – Varför det finns så mycket ont, om det finns en Gud; 13 – Världens energiförsörjning; 16 – Arbetslösheten. Ibid., p. 93.*

¹⁴⁴ *Ange hur du känner dig i några olika situationer. Ibid., p. 100.*

¹⁴⁵ *Jag känner mig rädd... Någonting som kan ge mig trygghet är... Ibland vill jag vara ensam för att... När jag tänker på hur det är i världen plågas jag av... Ibid., pp. 100-105.*

¹⁴⁶ *Rädsla; trygghet; ensamhet [...] hur det är i världen; hur det är i skolan; hur det är hemma. Ibid., p. 109.*

¹⁴⁷ La radicalisation du questionnement compris dans la sphère d'intérêt de la discipline (l'origine du mal, le sens de la vie...) est inversement proportionnelle à l'interdiction d'aborder les réponses que la culture offre à ces questions et qui seraient propres à orienter les élèves dans leur recherche. C'est donc sur cette recherche et sur sa perception immanente par les élèves que la parole de l'enseignant va s'arc-bouter.

imaginaire : ce qui l'induit, fatalement, à suspendre son jugement, voire à étaler son angoisse.

Voici quelques exemples des questions qui admettent une réponse « libre » :

*Quel genre de profession crois-tu que tu vas exercer à 35 ans ?
Que seront devenus, d'après toi, les pays en voie de développement en l'an 2000 ?
Décris quel sera, d'après toi, l'intérêt pour la religion et d'autres types de conceptions de la vie en l'an 2000¹⁴⁸.*

Sans m'attarder sur les résultats de l'enquête, je vais tirer mes conclusions à partir de l'organisation des questions, en les vérifiant sur la base des commentaires que suscitent les réponses des élèves. Tout d'abord, une contradiction se dégage entre l'ambition des enquêteurs de dresser un tableau objectif de la distribution des convictions des jeunes et la teneur des questions – visant à identifier ce qui provoque en eux une réaction psychologique. Il est donc entendu que l'enseignement de la religion a pour vocation de pallier cette inquiétude. Les réponses qui renvoient à des expressions de désarroi et à des aveux de confusion sont utiles pour étayer l'hypothèse inspiratrice de l'enquête : la prise de distance de l'imaginaire collectif par rapport aux thèmes conventionnels de l'interrogation autour de la foi. En même temps, l'appel à évaluer l'importance *en termes absolus* de notions abstraites comme « la responsabilité » ou « le sens de la vie », empêche que des jugements articulés – une intention morale autre qu'une quête sans objet – se dégagent des réponses. Par le choix des questions, les auteurs s'interdisent donc tout accès à une information objective sur les valeurs propres aux élèves. Ils insistent au contraire pour qu'ils expriment leurs préoccupations dans leur propre langage, et explicitent leur rejet des anciennes rhétoriques moralisantes. La forme du sondage contribue à cet résultat. L'effet de préorganisation des « instruments de pensée » et la réduction du domaine du « pensable », à laquelle se réfère Pierre Bourdieu en abordant l'action discriminante des savoirs scolaires¹⁴⁹, est reconnaissable ici dès la formulation initiale de la mission de la matière, et dans la forme la plus convaincante : la parole de l'élève sur ses propres attentes par rapport au travail de l'école.

Le caractère extrêmement synthétique des concepts soumis à l'appréciation des élèves les incite davantage à adopter une posture *interrogative* qu'à afficher une conviction tranchée (comme ce serait le cas si on leur demandait de juger un comportement ou une situation précis) ; ensuite, étant donné que les choix proposés relèvent pour la plupart du registre de l'introspection et du confort individuel, le recours à la langue – par définition universalisante

¹⁴⁸ – *Vilket slags arbete tror du att du har när du fyller 35 år? – Vad tror du har hänt i U-länderna år 2000? – Beskriv hur du tror att intresset för religion och andra typer av livsåskådning kommer att vara på 2000-talet. Ibid.*, pp. 94 et 96.

¹⁴⁹ P. Bourdieu, *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée* dans J. Deauvieau et J.-P. Terrail (eds.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007, pp. 26-35.

– des croyances partagées est *a priori* découragé¹⁵⁰. Le reste des commentaires convergent autour du constat déjà évoqué de la *bonne disposition* éthique des adolescents, ou assignent leurs réponses à une problématique d'hygiène sociale : comment faire en sorte, face à leurs préoccupations, qu'ils « se sentent mieux »...

Ce qui précède a fait dérouler sous nos yeux l'opération de construction d'un langage. La persistance de cette rhétorique dans les manuels, son institutionnalisation dans les *läroplaner*, constituent en soi une mesure du succès de l'entreprise et du consensus qui l'accompagne. Disposons-nous d'autres indices, plus ponctuels, pour prouver de quelle manière sa réallocation de la morale finit par conditionner la perception de la vocation de l'institution de la part de l'élève ? Le contenu même des réponses, et leur évolution entre les deux périodes étudiées, nous fournit une réponse. À côté des autres instruments qui affichent les attentes de l'institution, la succession des enquêtes est aussi investie de la valeur pédagogique, que le projet *Ett friare val* revendiquait en toute clarté. N'oublions pas que, dans leur réélaboration par l'enquête, les intérêts des jeunes se confondent implicitement avec des lacunes, des difficultés. Amplifier l'enthousiasme avec lequel les élèves s'attendent à ce que ces intérêts soient abordés signifie donc créer une complicité imposée entre institution de soins et l'objet de ces soins, défini à travers ses « problèmes ». La jeunesse n'est qu'en apparence la protagoniste du sondage qui la met en scène. Si le dépouillement des réponses vient de confirmer que les élèves placent en tête d'une échelle abstraite d'importance leurs soucis privés, le constat peut aussi bien être inversé : c'est le questionnaire qui atteste, par sa façon d'interpeller l'élève, l'existence d'un souci « institutionnel » pour ses préférences et pour les motivations secrètes de ses choix :

[modèles de questions]

– *Quand je choisirai un compagnon, il sera important que...*

– *Dans les contacts avec le sexe opposé, mon comportement est influencé par les éléments suivants*¹⁵¹...

La plupart des commentaires rapportés satisfont parfaitement au souhait des éducateurs de faire rentrer leur mal-être existentiel dans la sphère d'attention légitime de l'école, de

¹⁵⁰ Les questions ne cherchent pas à élucider ce en quoi l'élève « croit ». Les auteurs préfèrent se référer à l'acception dubitative du verbe *tro* (« croire » ; l'ambiguïté, en suédois comme en français, tient au fait que le même mot désigne également la foi religieuse), de manière à relativiser d'emblée l'objet de la question : « crois-tu que... ? »

¹⁵¹ – *När jag skall välja livskamrat, betyder det... – För min uppfattning om hur jag skall vara och handla i mina kontakter med det motsatta könet har följande betydelse...*
Ibid., p. 104.

s'approprier leur parole en transformant ainsi le jugement dubitatif des usagers sur l'exemple des aînés (donc sur l'adaptation de l'institution) en un signe de sa capacité d'écoute. Les sentiments personnels, dans certains témoignages, deviennent le lieu d'une intervention volontariste, orchestrée par l'institution. À l'école – déclare un élève dans un passage signalé par les auteurs – il faudrait aborder davantage

...la guerre, l'hypocrisie, l'infidélité (l'amour) et d'autres choses que nous *pouvons* changer¹⁵².

Les premières initiatives de ce genre étaient parties de l'idée de tester la correspondance des contenus de l'enseignement avec le devoir d'objectivité. L'exigence consiste à présent à gouverner l'entente entre l'institution et son public, en favorisant leur reconnaissance réciproque. De la caution démocratique du message scolaire, le travail des enquêteurs a glissé vers la mobilisation des affects autour de devises consensuelles¹⁵³. Participer au sondage signifie, dans un certain sens, poser une action morale, « faire » le travail dont l'enquête est censée poser les prémisses. Cette remarque ne s'applique pas qu'aux élèves. En s'adressant aux enseignants sous la rubrique prometteuse « Que peut-on faire ? ¹⁵⁴ » les enquêteurs parsèment le raisonnement de questions sans réponse, qui – quitte à confisquer la parole des professionnels en question – leur signalent comment entrer en syntonie avec l'esprit de la discipline :

Où un enseignant, dans la foi ou dans le doute, peut-il trouver un réconfort¹⁵⁵ ?

L'interrogation *sur* l'éthique s'est mutée, en cours d'ouvrage, en un récit sur la mission de l'école et sur son actualité¹⁵⁶. La quête d'une représentation non édulcorée de la morale dominante débouche, paradoxalement, sur la répétition incantatoire de messages optimistes. De manière de plus en plus nette, une injonction sévère, de source protestante, se détache en filigrane de ces propos. Les nouvelles angoisses liées au caractère fragmentaire, indiscernable des destins individuels dans une société sans vérités instituées doivent être abordées *ensemble*, dans le cadre de la communauté morale définie par la classe. Derrière l'encouragement à

¹⁵² ...*krig, falskhet, otrohet (kärlek) och andra ting som går att ändra på. Ibid.*

¹⁵³ Une élève affirme par exemple « aimer le sens de la vie », ce qui prouve que la reconnaissance identitaire peut se donner pour objet des catégories formelles. *Ibid.*, p. 81.

¹⁵⁴ *Vad kan man göra? Ibid.*, p. 88.

¹⁵⁵ *Hur skall lärarna få hjälp i tro eller tvivel? Ibid.*, p. 89.

¹⁵⁶ Une autre circonstance me semble emblématique de la volonté de perfectionner l'alignement du discours scolaire sur une sorte de compétence rhétorique diffuse. Le questionnaire – expliquent les experts – a été soumis préalablement à des enseignants, auxquels il a été demandé d'anticiper les réponses des jeunes. Or, le texte relève avec satisfaction que les premiers sont parvenus dans une large mesure à prévoir les préférences des élèves (*ibid.*, p. 54 sqq.) – ce qui pourrait témoigner de l'ampleur de l'acculturation provoquée par la répétition de certains clichés.

légitimer l'expression des problèmes de tout un chacun, un message s'articule qui incite à percevoir les grands problèmes de la communauté (les « choses sérieuses ») comme des enjeux pertinents pour tous. L'argument crucial consiste à confirmer que l'école est effectivement en mesure d'agir sur la réalité qu'elle contribue à dramatiser :

Que peut-on conclure, à part constater que les possibilités de remédier à une mauvaise situation semblent excellentes¹⁵⁷ ?

À l'objectif d'explorer les fondements de la morale individuelle se substitue ainsi celui de son réconfort ; l'enquête tient lieu de test de l'efficacité d'une thérapie collective¹⁵⁸. Le mot qui scelle le rapport de 1980 revient à une élève. Dans la poétique du dialogue, la voix des acteurs se confond tellement avec les intentions du système que l'intervention des auteurs n'apparaît plus nécessaire. Le mal-être existentiel des jeunes parle de lui-même et véhicule un double message d'optimisme et de discipline :

Je pense qu'à l'école il faut aborder ce qui nous touche aujourd'hui, les problèmes et les solutions [...] perdre un ami et en trouver un, être de bonne humeur et ne pas se lever le matin avec mal au ventre car on sait qu'on va avoir un contrôle important. Ensemble, je pense que nous pouvons changer BEAUCOUP (souligné dans l'original, *N.d.A.*) Voilà ce que je pense. Merci !¹⁵⁹.

L'attribution d'un statut providentiel à la parole échangée autour des « problèmes existentiels » peut apparaître comme une manière d'escamoter le problème de fond qui se cache derrière l'exigence d'*actualiser* l'enseignement de la religion, et qui dépasse de loin la question du caractère confessionnel de ses contenus : comment légitimer, dans une stratégie de révision des contenus pédagogiques qui met l'accent sur des connaissances « utilisables » (*brukbara*), la survivance d'une problématique métaphysique, sans une application évidente dans la vie quotidienne ? Si l'on peut affirmer que, sous sa nouvelle forme, l'enseignement religieux *sert* à quelque chose, c'est finalement parce que « les élèves doivent tous apprendre à *vivre...*¹⁶⁰ » L'enseignement neutralisé est donc un enseignement

¹⁵⁷ *Kan man annat än konstatera att möjligheterna till förändring av en dålig situation tycks vara goda? Ibid., p. 88.*

¹⁵⁸ Cet esprit anime le commentaire des données désagrégées par sexe, par âge et par ville : « Sundsvall offre une image lumineuse. Les chiffres de la peur et de la solitude sont faibles » (*I Sundsvall speglas en ljus bild. Siffrorna för rädsla och ensamheten ligger lågt. Ibid., p. 83*).

¹⁵⁹ *I skolan anser jag att man skall behandla frågor om det som rör oss i dag, om problem och motgångar [...] om att mista en vän och få en vän, om att vara glad och inte att vakna på morgonen med ont i magen och veta att man har ett stort prov. Tillsammans tror jag vi kan ändra på MYCKET. Detta är vad jag anser. Tack! Ibid., p. 90.*

¹⁶⁰ *Leva skall alla elever göra. Ibid., p. 8.* La formule est du secrétaire de l'association nationale des professeurs de religion, auteur d'un des articles qui introduisent le rapport. Cette association – peut-on lire dans le chapeau de ce texte – « se réclame des mêmes principes d'impartialité que l'enseignement scolaire » (*bygger på samma allsidiga förutsättningar som undervisningen i skolan. Ibid., p. 6*).

universellement *utile*, donc incontournable. Une preuve tangible du crédit accordé à ce postulat peut se retrouver dans une remarque contenue dans le projet de révision du *läroplan* arrêté par l'administration d'État en 1978. En constatant que le nombre de demandes d'exonération de la fréquence aux cours de religion, de la part d'élèves issus de cultes minoritaires, était en baisse depuis que la matière avait entrepris sa transformation en un enseignement objectif, le document propose de mettre fin à toute possibilité légale de dispense¹⁶¹.

La méthode originale que l'école de l'autoéducation a introduite, fait de la méthode elle-même une pourvoyeuse de salut, un remède contre la peur. La poursuite volontariste d'une communauté d'affects est précisément le registre dans lequel se situent les commentaires qui accueillent la publication du rapport de 1979. Une recension sur la presse enseignante s'achève ainsi sur la même citation qui clôt le rapport. Les responsables de *sö* interrogés dans la presse présentent l'adhésion aux « vrais problèmes » comme la voie pour retrouver la cohésion au sein de l'école :

L'école doit mieux aider les élèves à prendre les responsabilités qu'ils veulent eux-mêmes assumer [...] Les jeunes doivent recevoir un soutien et un guide [...] La jeunesse veut travailler sur les questions existentielles (*livsåskådningsfrågor*)¹⁶².

Dans l'espace public, le dévoilement scientifique des « valeurs » de la jeunesse est un argument de taille en faveur de la réforme du style pédagogique. Dans la recension du rapport parue dans l'organe du syndicat TCO, « les élèves voient des fortes motivations pour une intégration entre les matières »¹⁶³; d'après l'hebdomadaire affilié à la centrale ouvrière LO, « l'enquête apporte de forts arguments en faveur d'un enseignement interdisciplinaire »¹⁶⁴. L'opinion des jeunes est finalement référée directement à des enjeux de réforme à l'ordre du jour : « 70 pour cent des élèves – note un de ces commentaires – estime que « l'éducation des parents est importante »¹⁶⁵... Par rapport à ces attestations de consensus, on sera surpris de

¹⁶¹ Une telle mesure, précise encore le document, risquerait de nuire à la cohésion de la classe (*Förslag till förändring...*, *op. cit.*, pp. 31-33).

¹⁶² *Skolan måste bättre hjälpa eleverna att ta det ansvar som de själva vill ta [...] Ungdomarna vill ha stöd och vägledning [...] Ungdomarna vill arbeta med livsåskådningsfrågor.* Déclaration du Directeur général de *Skolöverstyrelsen* B. Ulvhammar, rapportée dans *Fackläraren*, 8, 1980, p. 18. Cf. « Handlar livsfrågor enbart om religion? » [Les questions existentielles ne concernent-elles que la religion?], *Lärartidningen*, 12, 1980, pp. 16-18.

¹⁶³ *Eleverna ser klara motiv för en samlad undervisning [...] Handlar livsfrågor...*, *art. cit.*, p. 18.

¹⁶⁴ *Undersökningen ger klara belägg för en samlad undervisning.* « Tonåringar vill jobba med frågor kring livets villkor » [Les adolescents veulent travailler sur des questions autour des principes fondamentaux de la vie], *Fackläraren*, 8, 1980, pp. 18-21.

¹⁶⁵ *70 procent av eleverna tycker att föräldrautbildning är viktig.* *Handlar livsfrågor...*, *art. cit.*, p. 18.

constater qu'en reproduisant des extraits des déclarations des élèves, les commentaires de presse véhiculent des informations contradictoires :

Beaucoup d'élèves s'insurgent contre le laissez-faire. Ils souhaitent plus de discipline, pensent que c'était mieux avant [...] ils pensent que l'école est trop dure, qu'il y a trop de concurrence¹⁶⁶.

Il semble que les élèves se sentent plus rassurés aujourd'hui qu'il y a dix ans. On ne perçoit aucune peur dans les relations avec les autres [...] beaucoup ressentent qu'ils n'ont personne qui les comprenne¹⁶⁷.

Si « ce que pensent » les élèves semble demeurer, à en juger de ces extraits, indiscernable, leur aspiration plus profonde coïncide, de l'avis unanime, avec la demande d'une plus grande syntonie du corps social avec le projet de l'institution. Le message que le texte adresse au lecteur est encore une fois une métaphore, facilement accessible, de la *nécessité* des enjeux soulevés par la réforme, se fondant sur le contraste avec une sphère du désuet (et donc accessoire). C'est ainsi que l'organe de l'association des enseignants rattachée au mouvement ouvrier clôt son compte rendu de *Tonåringen och livet* :

« Prenez au sérieux ce qui est sérieux ! » – dit la brochure du *normgruppen* « L'école doit éduquer ». L'enquête témoigne clairement que c'est aussi ce que les élèves réclament¹⁶⁸.

L'organisme auquel cet extrait fait allusion est le comité d'experts institué en 1978 par le ministre de l'Enseignement¹⁶⁹, sous la dénomination officielle de « groupe de travail sur la formation et la transmission des normes à l'école »¹⁷⁰. C'est à ce moment que, dans le cadre du travail préparatoire pour la rédaction du *läroplan*, la réflexion sur les normes se hisse au rang d'un enjeu « national ». L'extrait ci-dessus peut pertinemment servir de synthèse de tout le mouvement de déconstruction qui incite à voir dans la transmission normative le dernier dénominateur commun des programmes scolaires.

3. L'INSTITUTIONNALISATION DE LA LUTTE CONTRE L'ANOMIE

Les exemples de réélaboration de l'objet pédagogique sur lesquels je viens de mettre l'accent

¹⁶⁶ *Många elever vänder sig mot slappheten. De vill ha hårdare disciplin, tror att det var bättre förr [...] talas om att det är [...] för hårt, för mycket konkurrens. Ibid.*

¹⁶⁷ *Det verkar också som om ungdomar är tryggare nu än för tio år sedan. Man känner ingen rädsla i relationerna till andra människor [...] Däremot känner många att de inte har någon som förstår dem. Tonåringar vill jobba..., art. cit., p. 19.*

¹⁶⁸ « *Ta det allvarliga allvarligt* » säger *normgruppen* i sin skrift « *Skolan skall fostra* ». Den här undersökningen ger klara belägg för att också eleverna vill detta. *Ibid.*

¹⁶⁹ Il s'agit de Britt Mogård, ancienne membre du comité qui avait élaboré la proposition SIA.

¹⁷⁰ *Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan*, en raccourci *normgruppen*.

dans les deux premières sections de ce chapitre convergent vers un constat. Le souci de briser l'*isolement* de la sphère de la reproduction a amené à soumettre le cadre de l'enseignement des humanités à des procédures de validation démocratique. À côté de cette exigence de consensus, une recherche de performance en termes de discipline sociale dirige les nouveaux sujets vers une seule mission : former à une sensibilité, suggérer la continuité entre responsabilité et action, signifier au monde que l'adolescent est – ou peut se révéler – « moral ». Au niveau de l'enseignement de la religion, cette intention s'articule à travers une rhétorique de la communion autour des grands choix de société. La matière ne doit pas tendre vers l'assimilation de nouvelles connaissances ni vers leur élaboration critique, mais à susciter davantage d'« engagement », dans un cadre familial. Le but à atteindre est d'intérioriser l'importance des enjeux. La certification de la popularité de ceux-ci facilite la généralisation à toutes les disciplines – comme l'analyse des chapitres II et III le montre – d'un appel à l'« engagement » caractérisé par les mêmes mots d'ordre. Une liste de priorités sur laquelle l'agenda de la politique familiale exerce une influence évidente.

En consacrant la centralité des préoccupations de l'élève, les responsables de la réforme de l'école sont donc parvenus à recentrer l'axe de sa mission vers une démarche de « mise en condition » morale. Durant l'époque de renouveau pédagogique caractérisée par la réforme SIA de 1976, la force de persuasion du message capte – sous différentes formes et définitions – toute l'attention. Les expériences examinées dans les sections 1 et 2 de ce chapitre préparent le terrain pour la revendication catégorique du primat du message de l'école face à un auditoire soupçonné de ne pas le prendre au sérieux, qui marque la période 1978-1980. Lors de ce passage, la *restauration* du rôle de l'institution en tant qu'instance prescriptive, et l'impasse du travail éducatif dans une société d'individus autonomes, font figure de priorités¹⁷¹. Le sentiment de scandale qui se dégage du débat pourrait surprendre, au vu des considérations qui précèdent : mais ce malentendu relève de l'histoire que j'ai essayé de retracer.

La manière dont cette ambition s'articule avec l'évolution qui se dessinera dans la décennie suivante – libéralisation des *curricula*, décentralisation des responsabilités, ouvertures successives à l'enseignement privé¹⁷²... – est le problème qui reste à élucider, en même temps

¹⁷¹ On sera tenté de constater que le débat ouvert dans cette phase (ou plutôt le sentiment d'impasse qui l'inspire), en Suède comme dans le reste de l'Europe occidentale, n'a pas considérablement changé de ton jusqu'à nos jours : en s'arc-boutant sur la crise de la transmission, et sur les remèdes toujours insatisfaisants qu'elle appelle, les acteurs historiques s'expriment comme nos contemporains...

¹⁷² Cf. T. Englund, *op. cit.*

qu'elle livre une clé de la compréhension du processus qui *prépare* ce changement de paradigme. Expression d'après Tomas Englund d'une *crise de légitimité* qui traverse les années 80¹⁷³, ces secousses, qui annoncent l'effondrement d'un système de micro-gouvernance de l'action pédagogique, ont en effet, encore une fois, l'intérêt individuel et la liberté de choix comme dénominateur commun. La contre-offensive qui fragilise de l'intérieur les instruments de la réforme poursuit-elle donc, à la fois, la restauration d'une voix d'autorité incontestable, et sa déstabilisation au nom de l'autonomie ?

Cette ambiguïté devrait nous paraître familière, à ce stade de la recherche ; le moment est venu de l'aborder de front et de la décodifier. La tension qui caractérise la fin des années 70 condense et exaspère, à mon sens, la dissonance qui traverse toute la présente étude, doublée de la certitude que le dilemme puisse trouver une résolution, qui décourage discrètement certaines solutions. Précisons ce concept : la critique de plus en plus vivace, se dessinant entre 1975 et 1979, des partis pris antiautoritaires du système éducatif (rejet des pratiques magistrales, de l'endoctrinement, de la transmission...), contraste avec une autre ligne d'inspiration qui, de manière concomitante, poursuit le travail de sape des supports d'une culture unitaire, transcendant les intérêts des individus. J'ai déjà examiné certains symptômes spécifiques des deux mouvements (dans le second cas, notamment, la crise du canon de l'histoire-discipline). C'est de leur articulation – de l'affrontement autour de deux engagements fondateurs – qu'il est question à présent. D'après des directives explicites¹⁷⁴, la révision du *läroplan* entreprise en 1979 impliquait une réduction drastique des recommandations relatives aux contenus des matières : changement qui se reflète dans la quasi-disparition du corpus des matières humanistes des documents directeurs, et dans la tendance à fusionner ces enseignements en une superdiscipline, organisée autour de besoins individuels et de valeurs communes. Avec la proposition de programmes introduite en 1978 par *Skolöverstyrelsen*, l'alignement de la *grundskola* aux formes de travail non intellectuelles, en prise avec le cadre de vie des élèves, consacrées par la réforme SIA rencontre une adhésion inconditionnelle. Les frontières et l'identité des disciplines connaissent alors l'attaque la plus radicale de toute l'histoire de la réforme¹⁷⁵. Le *läroplan* adopté par le *Riksdag* l'année suivante entérine ce projet, tout en l'atténuant dans la phase finale du processus¹⁷⁶. La nécessité de

¹⁷³ *Ibid.*, p. 16 sqq.

¹⁷⁴ Cf. *Förslag till förändring...*, *op. cit.*, p 21.

¹⁷⁵ Cf. *ibid.*, pp 25-26, en ce qui concerne le rapprochement entre les finalités de la *grundskola* et celle de la *förskola* (cf. *supra*, pp. 263-267).

¹⁷⁶ D'après la synthèse de David Kallós, *The original proposal from the National Board of Education implied*

recentrer l'enseignement obligatoire, se profilant finalement comme une école du citoyen aux finalités propres¹⁷⁷, autour de certaines « connaissances de base »¹⁷⁸ trouve certes une écoute dans le *Lgr 80*, mais ces contenus sont définis, comme jamais auparavant, à partir des intérêts des élèves et de leurs besoins... La question qui en découle est la suivante : pour quelle raison, dans la quête de repères légitimes et stables qui inspire l'initiative réformatrice, l'héritage scolaire, l'acte d'enseigner et la mémoire culturelle qui s'y attache, apparaissent moins comme des recours que comme des cibles et des menaces ? Comment expliquer par ailleurs qu'en dépit des nouvelles passerelles entre l'école, la famille et le monde environnant, la porosité de la première au débat social apparaît toujours déficitaire, source de frustration pour les initiateurs des réformes ? Je songe à la critique persistante de l'aphasie de l'école, de sa capacité à *influencer*... Une tension sous-jacente, mal articulée, autour de la source légitime du canon scolaire, se profile en filigrane de ces discussions. Elle trouvera un débouché conflictuel dans la polémique que j'examinerai à la fin du chapitre (section 4).

Ce type de questionnement nous incite à nous hisser au-dessus des corpus des matières et des expériences de renouveau pédagogique – donc des terrains que la partie précédente de la recherche a cherché à sonder. Si la réforme de l'enseignement *religieux* m'a intéressé en tant que précurseur d'un mouvement qui s'approprie l'argument antidogmatique (l'interdiction *d'imposer*) et le dirige vers une fin (le devoir *d'éduquer*), elle émane toutefois d'un champ de forces particulier, à l'intérieur d'une dynamique plus vaste. La nécessité qui s'y exprime consiste à perpétuer une fonction moralisatrice – la reproduction d'un sentiment du sacré – tout en l'adaptant à la grammaire de l'individualisme et aux mécanismes inclusifs de l'État-providence. Alors que cette transformation semble inspirée par une ancienne critique du socle confessionnel de la matière, à quelle demande sociale peut-on relier l'accentuation plus générale de la préoccupation normative, qui réunit *toutes* les formes d'enseignement, de la *förskola* au lycée ? La réhabilitation d'une posture directiviste qui caractérise les travaux préparatoires du *Lgr 80* ne constitue pas un phénomène propre à l'institution scolaire. Comme je l'ai noté en analysant l'évolution de la crèche, et son intersection avec la politique de la

weakening classification as well as weakened framing. The parliamentary decision in comparison implied less weakened classification while retaining the weakening of the framing. School and curriculum reforms..., op. cit., p. 5.

¹⁷⁷ D'où l'atténuation ultérieure de la différenciation des cours au niveau du *högstadiet* : un système qui préservait, de manière implicite, la divarication qualitative au sein du premier cycle des études secondaires.

¹⁷⁸ *Baskunskaper*. Sur la présence de ce thème dans le raisonnement qui, de la réforme SIA, conduit à la réécriture du *läroplan*, cf. *supra*, pp. 270-271.

famille, à l'arrière-plan de la réhabilitation des normes à l'école s'agit une sensibilité plus diffuse, soucieuse du malaise dans les rapports entre les générations, et finalement par la critique de la « misère » (*fattigdom*) des adultes en termes d'engagement social et de ressources éducatives¹⁷⁹. Le gommage de toute référence au « dialogue » entre enfants et adultes dans le programme de la *förskola* est emblématique d'un écart par rapport à l'utopie de la libération par l'institution – conçue comme un pouvoir alternatif et indépendant de la société civile et de ses préjugés. Mon examen précédent des interactions entre politique familiale et sociale, politique d'intégration et discours sur la responsabilité de l'école, illustre la genèse d'un double objectif : une transmission normative efficace, tout au long de la scolarité, et une plus grande syntonie, inscrite autant que possible dans les routines quotidiennes (synergies école-famille, *introduktion*, éducation des parents...), entre les forces influençant l'enfant. Ces objectifs prennent forme à l'intérieur d'une représentation de plus en plus complexe et inquiète de la compétence éducative des familles et du caractère divergeant de leurs attentes. Dans les objectifs de la politique pour l'enfance, qui réunit la crèche aux stratégies de l'État-providence, la crise d'identité induite par la fragmentation des formes de familles, des styles de vie et des normes culturelles est présentée au corps social comme un indice de sa faiblesse¹⁸⁰. Les institutions se chargent donc de prendre en charge cette crise construite *a priori*, en reprenant à leur compte une responsabilité normative défaillante, jusqu'à celle d'articuler la *svenskhet*.

La généalogie ainsi brossée nous ramène au problème de la spécificité du nouveau *roman national*, que l'analyse des manuels d'histoire nous a permis d'isoler. Elle induit à l'appréhender dans une autre optique que celle de l'évolution linéaire, ou de la subversion, d'un canon. L'étude de la manière dont l'école rencontre la demande de renforcer son socle normatif permet d'approfondir l'analyse de l'interaction entre théorie et pratiques pédagogiques (entre programmes et *ethos*), mais aussi entre des objectifs fixés par la représentation politique au niveau national et la réponse spécifique que la culture scolaire offre à ce programme. L'impact de l'interruption traumatique, en 1976, d'un demi-siècle de monopole social-démocrate du pouvoir, participe naturellement de ce tableau. La gestion de la « demande de morale » nous aide finalement à dégager la relation particulière qui unit deux sphères de la réflexion sur l'identité collective, dans le monde social et au niveau du système

¹⁷⁹ Cf. *supra*, chapitre v, section v.3 et notes 247 et 296.

¹⁸⁰ Le cas de l'*enfant immigré*, et du risque de concurrence identitaire qui le guette, est dans ce sens emblématique. *Ibid.*

d'enseignement. Après avoir relevé, dans l'optique intentionnellement partielle du destin des *lieux de mémoire*, la linéarité du processus qui scande la rencontre entre réforme *sociale* et *scolaire*, entre 1948 et 1980, je vais me centrer sur des possibles foyers de tension autour de l'engagement central, inconditionnel du système éducatif.

On ne saurait cerner cette transition en l'abstrayant de son contexte. Dans l'espace de la *förskola*, le thème de la réhabilitation des fonctions éducatives – le statut du groupe d'élèves, les routines codifiées, la négociation des « normes »– implique une institution luttant pour sa reconnaissance. La confusion normative contribue directement à certifier le bien-fondé de sa doctrine : sa *nécessité*. Dans le cas de l'école, ce réveil interagit avec des symptômes de fragmentation plus profonds : une crise des langages et de l'image de l'école unique, de la nation en tant que communauté, de la culture en tant que destin, dont la SIA est une première expression, mais qui jusqu'aux années 80 n'arrive pas encore à dire son nom¹⁸¹.

Je me risquerai à échafauder une hypothèse. En s'arc-boutant sur la question de la norme, le débat n'articule-t-il pas une métaphore de la fonction que le système d'enseignement *devrait* exercer dans l'idéal ? D'un espoir insatisfait, de plus en plus contredit par la réalité, de pallier l'individualisme et la diversification des mythologies par un élan de la volonté ? De l'impossibilité, au bout du compte, de *faire* ce qu'on lui réclame ? Pour aborder ces questions, replaçons-nous dans la chronologie de la réhabilitation du principe prescriptif. Un programme qui engendre, comme on verra, plus de questions que de réponses.

3.1 La construction intellectuelle du devoir d'« influence »

En suivant l'historique des documents directeurs de la *förskola*, j'ai déjà offert (section v.1) quelques exemples de la manière dont la désaffection montante par rapport au projet antiautoritaire incite cette institution à revenir sur ses dogmes et tabous, tout en soulignant ultérieurement le caractère exemplaire de ses pratiques et de sa doctrine face à la société globale. En renouant avec ce thème, demandons-nous comment se structure, en dehors du monde de l'école, le discours *sur* l'école, durant la phase de projet du milieu des années 70.

Commençons par relever l'homologie du changement de paradigme entre les institutions. La critique de l'endoctrinement, qui avait scandé dans les années 60 le gommage de l'héritage de la *realskola* dans l'école de la citoyenneté, ne semble plus de mise dix ans plus tard. Les campagnes de contre-propagande qui traversent l'espace scolaire expriment certes la continuité du dessein émancipateur, mais la cible – dans le cas de la sensibilisation sur les

¹⁸¹ Dans son étude du changement du paradigme idéologique des politiques scolaires, Englund (*op. cit.*, pp. 49-50 sqq.) souligne la persistance d'un consensus transversal autour du thème de l'égalité des chances, jusqu'à l'adoption du *Lgr 80*.

rôles sexuels, par exemple – vise davantage le sens commun qu’un héritage intellectuel établi¹⁸². La critique publique de l’action de l’école concerne à présent moins son autorité inconditionnelle que sa timidité. Le public de l’école y apparaît sous un jour critique ; même le fétiche de la participation parentale commence à vaciller, comme cet article paru en 1976 dans la presse liée au mouvement ouvrier l’atteste :

Orring (directeur général de *Skolöverstyrelsen, N.d.A.*) doit se rendre compte qu’il y a des élèves – et aussi des parents, en ce qui les concerne – qu’on ne peut pas raisonner. Toute tentative de venir à bout de leur malveillance, de leur arrogance et de leur attitude perturbatrice est vouée à l’échec¹⁸³.

Un divorce inédit s’amorce ainsi, en termes généraux, entre les références historiques de la réforme éducative et le sens commun. En concomitance avec le retour aux affaires des partis de centre-droite, ce malaise se traduit par un changement de registre dans le discours des autorités responsables de l’organisation de l’école, tâchant de renouer avec les préoccupations du monde des adultes. Après l’introduction de la réforme SIA, encore caractérisée par une ambiguïté entre une préoccupation d’ordre et la volonté de transférer les schèmes de la « pédagogie du dialogue » dans le contexte de l’école¹⁸⁴, la posture spontanéiste voit son prestige chanceler, entre 1975 et 1980, sous la pression de la dénonciation de la prolifération de la violence et des incivilités au sein des établissements, allant jusqu’à l’assassinat d’un professeur par un ancien élève en 1979¹⁸⁵.

Le cadre politique dans lequel s’insère l’incitation à la reconstitution des *normes* semble créditer la notion du passage de flambeau entre deux visions antagonistes de la fonction de l’école dans la société et de l’image que celle-ci incarne de l’autorité¹⁸⁶. Certaines résistances¹⁸⁷, et donc la perception des acteurs eux-mêmes, peuvent encore corroborer cette

¹⁸² L’exigence de moderniser le corpus des matières humanistes, par exemple, n’est pas au premier plan du projet de révision du *läroplan* présenté en 1978. Le projet glisse, plus généralement, sur la question des contenus de l’enseignement du bloc d’orientation sociale, en se limitant à invoquer une adhérence à l’environnement immédiat et à poser le primat de la méthode par rapport au choix des objets (cf. *Förslag till...*, *op. cit.*, pp. 205-206).

¹⁸³ *Arbetarbladet*, 3/10/1976. Texte repris de S. Munknäs, *op. cit.*

¹⁸⁴ Le rapport entre l’inquiétude de secteurs « conservateurs » du corps enseignant et l’orientation des réformes du début des années 70, et notamment la SIA, est examiné par D. Kallós, *School and curriculum reforms in Sweden: theoretical considerations*, Lund, Lunds Universitet, 1981, p. 4 sq.

¹⁸⁵ Sur l’écho prépondérant de ces événements dans la couverture médiatique de la situation dans les écoles, cf. S. Munknäs, *op. cit.*, pp. 125-131.

¹⁸⁶ L’engagement en faveur de la restauration des normes à l’école et la responsabilisation des adultes représente la priorité que Britt Mogård associe à ses deux mandats en tant que ministre de l’Enseignement du gouvernement de centre-droite (1976-1978 et 1979-1982), dans un ouvrage de réflexion paru en 1981. Cf. B. Mogård, *Skolan i politiken och praktiken*, Malmö, Liber, 1981.

¹⁸⁷ Situées à la marge de l’échiquier politique, le parti social-démocrate rejoignant la thèse du retour à l’ordre. Cf. le programme du SAP pour la politique éducative de 1980 (*En skola för alla*, Stockholm, 1980, p. 14 sqq.)

interprétation¹⁸⁸. En même temps, ce schéma oppositionnel doit être vérifié à l'aune des conséquences concrètes du « tournant » ainsi que du thème dominant de la réforme, qui semble gouvernée par des priorités concurrentes : une polémique contre tous les spécificités symboliques du travail de l'école – comme le débat parlementaire sur le nouvel *Lgr* l'atteste – au nom de l'expurgation définitive des contenus purement intellectuels, voire – avec les mots de l'ancienne ministre Hjelm-Wallén, « de tout ce que l'école a de scolaire »¹⁸⁹. Le mouvement vers une affirmation péremptoire des normes communes correspond donc à une évolution consensuelle, en réponse à une exigence non articulée, qui se diffuse lentement de l'arène du débat public à l'espace politique et à celui des projets de réforme. La difficulté croissante à amalgamer deux ordres de solutions antagonistes se manifeste dans la transition entre le projet introduit en 1978 et le *läroplan* adopté l'année suivante. Dans le premier document, élaboré par *Skolöverstyrelsen*, l'engagement traditionnel en valeur de l'égalité des chances et l'inspiration de la réforme *SIA* – déréglementation, dévolution des responsabilités, insistance sur la motivation et la confiance en soi... – ont une place prépondérante par rapport aux thèmes de la solidarité morale et de la neutralisation des conflits¹⁹⁰. Dans la prose du *Lgr 80*, ces instances s'articulent avec le rejet, sur un ton dramatique, de toute forme de violence déstabilisatrice et la quête d'un dénominateur moral commun :

...l'école a le devoir d'éduquer les élèves à comprendre qu'aucun être humain ne peut être objet d'oppression, et qu'aucun individu avec des problèmes et des difficultés ne doit être laissé à son destin. Tout un chacun est responsable de la diminution de la douleur, de la souffrance et de l'humiliation qui frappent d'autres êtres humains [...] Par conséquent, lorsque les valeurs fondamentales de la société démocratique sont en question, l'école ne peut pas rester neutre, ou passive¹⁹¹.

La rhétorique sacrificielle qui sous-tend ses passages a des points en commun avec l'évolution de registre de l'enseignement religieux. L'absence d'un cadre normatif commun est fortement regrettée, mais semble ne concerner que la sensibilité individuelle, l'identification abstraite à autrui. Dans quels autres termes ce signal d'alerte s'exprime-t-il ? Sur quelles demandes est-il

¹⁸⁸ Dans la presse du secteur de la pédagogie radicale le plus éloigné de l'*establishment* politique et de l'administration scolaire, un numéro spécial est consacré en 1979 au débat autour des normes. L'éditorial résume ainsi le basculement intervenu dans l'opinion : « une vague conservatrice et gauch-conservatrice s'est affirmée à travers les médias » (*En konservativ och vänsterkonservativ väg har dragit fram genom massmedia*, *KRUT*, 11, 1979, p. 6).

¹⁸⁹ Cf. *supra*, chapitre II, référence reproduite dans la note 328.

¹⁹⁰ *Förslag till..., op. cit.*, pp. 13-17.

¹⁹¹ *...skolan skall fostra eleverna till insikt om att ingen människa får utsättas för förtryck och att ingen med problem och svårigheter får lämnas åt sitt öde. Var och en har ett ansvar för att försöka minska andra människors smärta, lidande och förnedring [...] Skolan får alltså inte ställa sig neutral och passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar.*

Lgr 80, op. cit., pp. 17-19.

calqué, et quelles exigences pose-t-il aux responsables de l'école ?

Le rappel à l'ordre qui amène au retour du langage de l'autorité provient des rangs des professions rattachées à la réforme, et croise le constat du mal-être de la famille nucléaire. C'est en premier lieu aux psychologues que revient la tâche de légitimer l'exigence du retour à l'ordre, en la référant à des causes objectives. Au cours de l'année 1975, d'après l'inventaire dressé par le service national des bibliothèques (*bibliotekstjänst*), un tiers des éditoriaux que la presse quotidienne, toutes tendances confondues, consacre à des sujets de société, visent la situation de la famille et ses défaillances dans ses relations à l'enfant¹⁹². Deux ans plus tard, le sujet se précise : dès le début de l'année, le libéral *Dagens Nyheter* lance un débat avec un article intitulé « Nous aimons nos voitures plus que nos enfants »¹⁹³. Dans le même journal, une série d'articles consacrés à la place du père dans le processus éducatif va se nourrir de dix-huit contributions¹⁹⁴. L'inquiétude que ces interventions – encore cohérentes avec la critique du groupe naturel propre à la doctrine préscolaire – inspirent par rapport à l'échec de la transmission intergénérationnelle, frappe en dernière analyse les conditions de travail au sein des institutions éducatives. Confrontées à la fracture entre les générations, celles-ci semblent incapables d'offrir une image aussi rassurante que par le passé. Dans la production intellectuelle et dans le débat politique, les références au malaise dans les établissements se multiplient¹⁹⁵, alors que l'angle d'approche du défi principal, l'intégration des enfants d'immigrés, évolue de la promesse à l'échec, et vers la demande de mesures répressives¹⁹⁶. À tous les échelons du débat, la santé de l'enfant et la thèse de son malaise constituent donc le point de départ. Dans la vulgate de l'expertise psychopédagogique, la formule de l'« enfant d'Aniara » (*Aniarabarn*)¹⁹⁷ s'impose pour nommer le mal. L'expression, intraduisible, désigne

¹⁹² Certaines rubriques sont éloquentes : « Ce qui se passe lorsque la société délaisse ses enfants », « Suède : un pays hostile aux enfants », « Les enfants oubliés »... (« Vad händer när samhället struntar i barnen », *Aftonbladet*, 4/2/1975 ; « Sverige – ett barnvänligt land », *Svenska Dagbladet*, 8/11/1975 ; « De glömda barnen », *Dagens Nyheter*, 23/10/1975).

¹⁹³ « Vi älskar bilen högre än barnen », *Dagens Nyheter* (20/1/1977), suivi d'un débat avec cinq contributions.

¹⁹⁴ *Ibid.*, du 30/6 au 6/8/1977.

¹⁹⁵ Cf. la série d'articles consacrées en 1975 par *Dagens Nyheter* à la situation des enseignants de la *grundskola*. Le premier article (20/4/1975) faisait état d'une statistique qui révélait qu'un professeur sur trois envisageait d'abandonner son poste. Dans une interview, la ministre conservatrice Mogård décrivait le déclin de l'autorité des enseignants comme un problème « apparemment insoluble » (*till synes obotlig situation*. *Svenska Dagbladet*, 15/3/1979).

¹⁹⁶ L'image de l'État-providence comme protecteur de l'enfant entraîne en 1979 l'interdiction légale de la fessée et des châtiments offensants : une mesure orientée de manière à peine voilée contre des habitudes éducatives définies comme non suédoises (cf. *supra*, chapitre v, note 3).

¹⁹⁷ Le terme fut lancé dans le débat d'idées par les psychologues Gitte Setergren-Carlson et Kristina Humble. La seconde s'y était référé dès 1965 dans un mémoire universitaire, qui relevait des travaux d'une *utredning* engagée sur le problème de la délinquance des jeunes et des profils psychologiques des adolescents à risque. Le

le produit d'un modèle de socialisation inédit, que les adultes rencontreraient de plus en plus souvent dans leur interaction avec la jeunesse : non un révolté, mais un être apathique, amoral, renfermé sur soi. La cause du malaise est ainsi ancrée dans une donnée statistique et médicale : la multiplication du nombre d'enfants enclins, selon les propos d'une personnalité de pointe de la psychosociologie suédoise, à « instrumentaliser leurs proches, en fuyant un contact plus profond »¹⁹⁸. Des personnalités « à l'ego faible »¹⁹⁹.

La distance affective et les rapports manipulateurs qui les entourent priveraient nombre d'enfants de toute expérience d'empathie. Sur la base d'un tel diagnostic, les analyses pessimistes des sociologues et pédopsychiatres consacrent la problématique de l'enfance délaissée et du rôle des adultes en tant que priorité nationale. La dissolution du lien social est représentée, en dernier lieu, comme un problème qui sévit dans l'univers des enfants, en brouillant l'image des bienfaits de la socialisation spontanée, construite au cours des années précédentes. Sous l'effet de la vague d'émotion suscitée par un affrontement à l'arme blanche qui s'était déroulé à la fin de 1979 dans un établissement scolaire, la ministre compétente constitua un comité national contre la violence à l'école, chargé d'initier des campagnes de sensibilisation et d'étudier des formes de coordination entre autorités scolaires et police²⁰⁰. Un groupe de réflexion sur la question des normes (*normgruppen*) est institué dès mars 1978 au sein du ministère, avec la participation de représentants des syndicats d'enseignants, des parents d'élèves et des organisations des élèves.

Ces réponses contredisent de manière flagrante le spontanéisme de l'idéologie scolaire et suscitent, comme indiqué, des oppositions. Néanmoins, elles se greffent sur un consensus général autour de la nécessité de renforcer l'autorité morale de l'institution. Encore une fois, il est possible de déceler dans ce mouvement une analogie avec l'effort de révision de la prédication scolaire en matière de spiritualité, examinée en début de chapitre. La confusion que l'on prête au public de l'école semble servir de catalyseur de la réflexion, et prépare le

rapport final de la commission, qui travailla entre 1955 et 1974, attirait l'attention sur le lien entre une relation affective déficitaire entre l'enfant et ses parents dans les premières années de vie et l'apparition de comportements déviants (*Unga lagöverträdare*, sou 1974:31). L'expression « enfant d'Aniara » est une métaphore littéraire, calquée sur le titre d'un poème narratif de science-fiction (*Aniara*, Stockholm, Bonnier, 1956) de l'écrivain Harry Martinson (1904-1978).

¹⁹⁸ *Aniara-människan betraktar sina medmänniskor som ting och söker inget djupare kontakt.*

R. Liljeström, *Våra barn, andras ungar* [Nos enfants, les gosses des autres], Stockholm, Liber, 1976, p. 51.

¹⁹⁹ *Jag-svaga*. À propos de cette formule, rappelons que le *renforcement du moi* rentrait, d'après la *barnstugeutredning*, parmi les finalités de la *daghem* (cf. *supra*, pp. 575 sqq.)

²⁰⁰ Cette approche du problème ne fut pas accueillie sans réserves de la part des moyens d'information et des forces politiques (cf. B. Mogård, *Skolan i politiken och praktiken*, op. cit., p. 180). Elle suscita aussi l'opposition ouverte du syndicat des élèves (Cf. « Anti-våldskampanj möter elevkritik » [la campagne anti-violence rencontre la critique des élèves], *Expressen*, article paru en 1980).

terrain à une recherche de synthèse, qui se décline encore une fois dans les termes de la restitution d'une parole. Le profil de cette synthèse nous est déjà connu. L'école, dans la représentation qui s'impose avec le *Lgr 80*, a précisément la mission de régénérer à son intérieur la cohésion morale perdue et d'arracher l'élève à son repli sur son monde (défini comme une forme d'asocialité). Ce processus, dont on notera la continuité avec l'école-communauté préfigurée par la SIA, exige la responsabilisation des adultes, non au nom de leur rôle singulier (de parent ou d'enseignant), mais d'une mission politique supérieure. Si, dans la parole de Mogård et des conservateurs, la crise de l'école est aussi une crise de la reproduction des connaissances et des outils intellectuels, ce thème n'est jamais articulé avec la problématique, soulevée avec beaucoup plus de force, de la crise générationnelle. La *fracture morale* fait donc l'objet d'un combat en soi, dans une école abstraite de toute mission historique déterminée. La trajectoire de la redécouverte de l'*influence* dans la *förskola* présente un modèle analogue. Dans sa sphère, le retour à l'ordre moral coïncide avec l'affirmation – au-delà des solidarités familiales – de la nécessité de l'institution : une *parole* à protéger. Dans le cas de l'école, sa tradition et ses hiérarchies semblent ne pas offrir de repère. L'exigence étant de renforcer la fonction éducative en tant que telle, celle-ci s'exprime par la tentative d'activer un échange direct avec la conscience des élèves.

On peut conclure que l'élan qui débouche dans le débat sur la question des « normes » (*normdebatten*) ne se place pas en opposition à la logique démystificatrice que nous avons dégagée en prenant en compte les réécritures des programmes et des manuels. Contre quel dysfonctionnement réagissent-ils alors ses défenseurs, et de quelle école rêvent-ils ? Quels codes mettent-ils en action, et quels tabous essayent-ils de protéger ? Une manière de déchiffrer le sens de l'exigence de « retour à l'ordre » consiste à revenir sur les termes avec lesquels elle s'impose dans le débat public, en mettant l'accent sur ses protagonistes et sur leurs sources d'inspiration.

J'ai commencé par relever la place prépondérante des psychologues et de leurs catégories d'analyse dans les premières dénonciations de l'irresponsabilité éducative du monde des adultes, et par extension des institutions. Si les contenus de l'école, en revanche, n'entrent jamais en question, c'est que la voix des professionnels de l'enseignement reste en retrait. On n'observe pas non plus une trace de la récupération politique de la crise des contenus, qui caractérise dans les mêmes années les États-Unis, la France ou la Grande-Bretagne²⁰¹. Une

²⁰¹ Cf. *infra*, conclusions, p. 860.

inflexion politique est bien présente dans le débat sur la « responsabilité », mais sur un ton bien particulier, qui rend difficile d’assigner le retour suédois à des sources évidentes d’autorité à un *trend* international. Un signe précurseur du regain d’attention de la pédagogie institutionnelle à l’égard de la problématique de l’anomie est constitué par deux articles dans lesquels la sociologue Rita Liljeström, dans le quotidien libéral *Dagens Nyheter*, introduit dans la réflexion suédoise sur l’éducation l’évocation suggestive d’un modèle étranger. J’ai relayé en détail la contribution de cette sociologue à la remise en question des dogmes individualistes de la *förskola*, qui suit sa mise en place. La critique du psychologisme, dans la doctrine de cette institution, avait trouvé un étai dans les recherches de cette universitaire. Ensuite, en collaborant à des *utredningar* d’État (la *barnmiljöutredning* et la *familjestödsutredning*), Liljeström avait préconisé une synthèse entre objectifs pédagogiques et stratégie nationale de politique familiale ; l’incohérence entre l’expérience collective de la crèche et l’individualisme exaspéré de la vie familiale est le problème que la société devrait surmonter, en s’efforçant d’exposer les enfants à un message éducatif univoque et solidaire²⁰². Ce thème, à travers sa contribution personnelle, est également au premier plan de la discussion sur les normes à l’école. Les premières contributions de Liljeström à la réflexion qui prendra la forme, dans les années suivantes, du *normdebatten*²⁰³, apparaissent au début de 1976 dans le quotidien du soir *Dagens Nyheter*²⁰⁴. Elles rentrent aussitôt en dialogue avec d’autres interventions, à caractère plus théorique, sur le thème des défaillances et des risques de l’exercice de l’*autorité* en éducation. La réhabilitation de ce concept banni du lexique de la réforme²⁰⁵ – et qu’autant la discussion sur la crèche que celle sur l’école abordent de manière abstraite – s’accompagne d’une provocation intentionnelle, le défi à une *doxa*. Il est relayé par la presse populaire ou dans des ouvrages collectifs, dans le cadre plus vaste de la politisation de la problématique de l’acculturation de l’enfance, dans la Suède de la seconde moitié des années 70²⁰⁶. L’expérience qui sert de référence est la République populaire de Chine, qui fait l’objet d’une appréciation en termes psycho-développementaux. En Chine, d’après Liljeström, la population préscolaire ne présenterait aucun des troubles du comportement qui sévissent

²⁰² Cf. *supra*, sections v.1.1 et v.1.2.

²⁰³ L’institutionnalisation du thème de la norme fait l’objet de la section suivante.

²⁰⁴ « Barn och auktoritet » [Les enfants et l’autorité], *Dagens Nyheter*, 18/2/1976 et « Nätverk kring barnen » [Un réseau autour des enfants], *ibid.*, 20/2/1976.

²⁰⁵ Ainsi que d’autres notions dont la réhabilitation débute durant ces années (cf. *infra*, par. 4) : « culture générale » (*bildning*), « connaissances » (*kunskap*), « transmission » (*förmedling*)...

²⁰⁶ Cf. pp. 639-643.

dans le monde développé, et notamment en Suède²⁰⁷. Au contraire, l'enfant chinois semble intérioriser facilement les objectifs posés par le monde des adultes et y adhérer de tout son être, sans passer par l'expérience de révolte qui marque les rapports entre générations dans les crèches et dans les écoles suédoises. Ce résultat est d'autant plus remarquable qu'il semble avoir été atteint en l'absence d'une démarche consciente, par la simple immersion des enfants, dès leur plus jeune âge, dans l'univers imaginaire de la société environnante. Loin des précautions et des dogmes de la pédagogie préscolaire suédoise, les adultes chinois éduqueraient leurs enfants sans se soucier de leur confort personnel, en leur transmettant un idéal passablement conventionnel : bonne tenue, respect des autres, discipline communautaire. Rien, dans la crèche chinoise, ne renvoie au relativisme moral qui sous-tend le paradigme du dialogue : les enfants semblent s'y socialiser dans le cadre d'un ordre évident et d'une exigence, non moins évidente, d'intériorisation des attentes des adultes. Confrontée à ce choc culturel, la sociologue avoue son ambivalence :

Lorsque j'écris les mots « morale » ou « dignité », je ne peux retenir un sourire perplexe. Que des mots dépassés ! Des mots qui ont servi à opprimer et cacher, des mots appesantis par l'héritage religieux et bourgeois. Des mots difficiles, pour des Occidentaux progressistes, et scientifiques de surcroît !²⁰⁸

En dépit de ces réserves, l'attribution d'une valeur positive à ce modèle de mobilisation univoque, est sans nuances. L'étalage des bienfaits d'une approche autoritaire pour l'individu et pour le groupe permet à l'auteur d'articuler le défi que ses observations posent à la doctrine pédagogique consacrée en Suède. Aux antipodes de l'éloge de l'hommage inconditionnel aux aînés et à leur morale, cette doctrine suppose une relation à l'enfant fortement individualisée, accompagnée par l'aménagement d'activités et de locaux « à sa mesure », empreints de respect envers son unicité. Face à l'échec psychosocial de cette approche, l'auteur demande que l'identité sociale de l'école retrouve la place qui lui revient.

Interrogeons-nous sur la source de ces réflexions. Loin de représenter un engouement passager, la référence à la Chine de Mao fait l'objet d'une attention systématique de la part des experts suédois en éducation : sur elle se concentrent, en l'espace de quelques années,

²⁰⁷ L'analyse de Liljeström se fondait sur les conclusions d'une mission d'étude menée par des psychologues américains (cf. W. Kessen, *Childhood in China*, New Haven/London, Yale University Press, 1975), ainsi que sur ses propres observations, à l'occasion d'une mission de chercheurs suédois en Chine, effectuée en 1974. J'ai déjà relevé un écho de ces observations de terrain dans le rapport de l'enquête sur l'« environnement des enfants », dans le cadre d'une critique du « mythe de la mère » (cf. *supra*, chapitre v, note 43).

²⁰⁸ *Jag kan inte hålla tillbaka ett trotsigt leende när jag skriver orden "moral" och "värdighet". Vilka otidsenliga ord. Ord som använts för att underkiva och dölja, belastade av kyrklig och borgerlig tradition. Svåra ord för progressiva västerlänningar, allra helst vetenskapare! Barn och auktoritet, op. cit.*

nombre d'analyses spécialisées, de compte rendus de voyages et de commentaires. Quel enseignement ces expéditions – exemple d'un choc culturel préparé et maîtrisé – sont-elles censés livrer ? Le questionnement, dans le droit fil de l'intervention citée, concerne des diagnostics déjà posés au sein du système suédois et sur lesquels, incidemment, aucun dialogue avec les homologues chinois des chercheurs n'a lieu. L'observation se réduit ainsi à l'appréhension immédiate d'une expérience exotique, proche d'une *révélation*. Celle-ci confirme, en creux, les méfaits que produirait en Suède la « crainte d'éduquer », d'affirmer dans la relation aux enfants une position catégorique et le primat des valeurs des adultes. La prudence et la recherche de médiation, dont la rhétorique de l'objectivité et les pratiques antidirectives émergées dans les années 70 sont l'expression, se trouvent ainsi remises en question. Bien que la comparaison avec la Chine se réduise à des impressions décontextualisées, la source de l'exemple n'est pas sans importance : les valeurs concrètes que la Chine « oserait » affirmer coïncident avec la vision collectiviste des réformateurs, ce qui les rend *a priori* recevables et sympathiques dans le débat suédois²⁰⁹. Néanmoins, le changement de paradigme que l'exercice entraîne – le retour à une vision positive de l'autorité – s'impose au-delà de la focalisation des auteurs sur la nécessité pour l'enfant de baigner dans un environnement politiquement motivé. Il obtient ainsi la caution des adversaires des réformes, au point de permettre la formation d'un nouveau consensus²¹⁰ – confirmé par les initiatives que j'examinerai plus loin.

Il est tentant de se demander si ces « découvertes » – loin de démentir des idées reçues – n'apportent pas une caution à une évolution en cours. L'évolution simultanée de l'idéologie de la crèche dans le sens d'activités « intelligentes », de l'influence du groupe et de règles

²⁰⁹ Un exemple *a contrario* peut nous éclairer. Dans un ouvrage sorti quelques années auparavant, Rita Liljeström fonde son plaidoyer pour la restauration de l'autorité sur la conversation avec un ouvrier retraité, Andersson. Ayant évoqué son expérience d'éducateur éclairé, Andersson avoue sa déception par rapport aux choix politiques conservateurs de ses deux fils. Le chercheur voit dans cet exemple un symptôme du caractère trompeur de l'idéologie de l'autonomie : « Andersson déclare avec fierté avoir évité d'exercer une influence quelconque sur ses enfants, tout en reconnaissant qu'il est déçu du fait qu'ils n'aient pas été influencés par lui » (*Andersson deklarerar med stolthet att han underlåt att påverka sina barn, samtidigt som han är besviken över att de inte blev påverkade av honom. Våra barn...*, op. cit., p. 14).

²¹⁰ Le raisonnement peut également s'inverser : la référence à un pays communiste – se limitant à la dimension culturelle, traditionnelle de son action – a pu avoir la fonction de désamorcer la méfiance que l'opinion de gauche ressentait spontanément vis-à-vis de toute forme d'autoritarisme dans l'éducation. Ainsi l'ancienne ministre conservatrice se réfère à l'exemple chinois pour défendre la nécessité de décomplexer l'exercice de l'autorité par les éducateurs (B. Mogård, *Summa summarum – självbiografi*, Stockholm, Norstedt, 1991, p. 202). La focalisation sur une expérience révolutionnaire peut aussi bien représenter une stratégie visant à brouiller les pistes dans le cadre d'une concurrence idéologique, les milieux réformateurs ayant cultivé, depuis les années 50, une tradition de contacts avec d'autres pays du bloc communiste – comme l'Allemagne de l'Est (sur cet exemple, cf. K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen ...larmet gick redan 1979*, Stockholm, Kulturfront, 2015, pp. 59-60).

structurées, est frappante. Mon analyse plus générale des programmes et des manuels a montré que la relance de la réflexion sur l'identification et la reproduction des valeurs collectives, et de valeurs *suédoises* notamment, est commune à tout le système scolaire, et qu'elle s'accroît d'une révision à une autre du *läroplan*. L'effort intellectuel se réduit donc à la caution, par l'expertise, d'un *aggiornamento* idéologique déjà entamé ; dans la même logique, la manière dont l'expérience chinoise révèle d'autres singularités du système suédois – l'indifférence envers la relation aux aînés, aux hiérarchies fondées sur l'excellence (signifiée par la suppression des notes), aux autres sources d'autorité – est relevée mais ne suscite pas de commentaires. Un autre élément caractéristique de la discussion autour des limites de l'individualisme pédagogique en Suède, est l'absence de toute curiosité vis-à-vis d'autres expériences éducatives dans lesquelles l'enseignement théorique a une place plus importante²¹¹. La progression vers la réhabilitation du devoir nous montre ainsi un débat interne, replié sur des préoccupations construites par le système. Les finalités de la SIA – le dialogue des valeurs et la démocratie comme voie de la formation d'une conscience critique – sont constamment convoquées : le terreau pour une école empreinte de morale est donc fourni, paradoxalement, par l'école que les toutes dernières réformes viennent de bâtir. La solidarité que les commentateurs issus de l'administration scolaire affichent avec les objectifs de longue date du modèle éducatif suédois – à commencer par l'éloge de l'activité des élèves, des méthodes participatives à tous les niveaux, du primat de la discussion – ne rend que plus apparent le caractère limité de leur critique de la neutralité morale du modèle.

Les protagonistes du débat ne semblent finalement sensibles qu'à un seul problème : le fonctionnement défectueux d'une forme de discipline sociale, dont la *medborgarskolan* aurait dû être l'instrument. Les formes de résistance par lesquelles le corps social réagit aux stratégies scolaires d'ingénierie de l'identité – l'indifférence, la moquerie ou l'expression de mal-être – sont la cible de la plupart des commentaires. L'école idéale qu'ils imaginent est une école dont les enseignants et les élèves relancent avec enthousiasme les objectifs. Où l'instrumentalisme des stratégies nationales d'*influence* s'exerce sans complexe.

Tant que les adultes ignorent les finalités de l'école, tant qu'ils disent que tout ça, c'est trop théorique, que c'est de la poésie, nous continuerons à souffrir de phénomènes tels que la violence à l'école²¹².

(B. Rosengren, secrétaire du *Normgruppen*. *Fackläraren*, 10, 1980)

²¹¹ La réaction américaine (qui date de la même époque) contre la *progressive education* ne fait non plus l'objet d'attention dans ce contexte.

²¹² *Så länge vuxna skjuter målen ifrån sig och säger att detta ligger på ett för högt plan, är poesi, så länge har vi också t ex våldet.*

« Ska vi ha centrala regler eller... », *Fackläraren*, 10, 1980, p. 24.

DIS DE QUEL CÔTÉ TU ES.

[...] je crois qu'il s'agit d'exiger une sorte de certificat de conformité de la marchandise. Qu'est-ce qu'on veut obtenir du travail avec les élèves, comment on veut travailler etc²¹³.

(Témoignage d'un enseignant sous la rubrique *Normdebatten. Fackläraren*, 7, 1980)

Dans le compte rendu dressé en 1978 par les participants à un des voyages d'étude cités, la thèse de l'inscription sociale du sentiment de sécurité affective est encore une fois le *leitmotiv*. La mystique du soutien de l'individu par le groupe et de la participation chaleureuse qui accompagne la marche d'une société nouvelle est le thème dominant du commentaire de l'inculcation de contenus idéologiques dans les programmes scolaires de la République populaire. Confrontée au spectacle d'enfants entonnant des chants révolutionnaires, la délégation suédoise avoue son admiration pour la « chaleur » et pour la conviction sincère qui s'en dégagent. Ces remarques sous-tendent un grief adressé à la neutralité des pratiques éducatives suédoises, auxquelles on reproche un excès d'angélisme : la foi dans le caractère unique, exclusif de l'univers des enfants²¹⁴. Pionniers de l'éducation « libre » ou militantes féministes, les experts réalisent, au contact avec l'environnement totalitaire de la crèche chinoise, que l'éducation du modèle occidental ne viserait pas des priorités morales « substantielles ». Après avoir assisté à une exécution du chant de l'Internationale par des enfants de deux ou trois ans, ils se demandent si la Chine n'aurait pas trouvé la solution au problème de « l'isolement » des enfants. Dans son modèle éducatif empreint d'idéologie, « aucune frontière ne sépare l'expérience des adultes de celle des enfants »²¹⁵. En psychologisant les résultats des observations, les chercheurs relèvent encore les bienfaits qu'un encadrement quasi militaire est susceptible d'apporter à l'enfant. Dans un environnement où rien n'est laissé au hasard, annotent-ils, le bonheur et l'amour sont possibles²¹⁶. Les constats les plus troublants sont ainsi ramenées au cadre familial de l'utopie

²¹³ *TALA OM VAR DU STÅR. Jag tror också på att man måste göra någon form av varudeklaration. Vad man vill med eleverna, hur man vill arbeta osv. Normdebatten, Fackläraren*, 7, 1980, p. 24.

²¹⁴ En guise de remerciement pour le spectacle qui leur avait été offert par leurs hôtes chinois, la délégation suédoise avait été appelée à présenter des exemples de chansons suédoises destinées aux enfants. Les auteurs relatent le sentiment d'embarras qui les avait saisis au moment où leurs interlocuteurs les avaient interrogés sur le « message » moral inhérent à ces comptines (R. Liljeström et G. Jonsson, *Barn i Kina – barn i Sverige* [Enfants en Chine, enfants en Suède], Stockholm, Föreningen för utvecklingsfrågor, 1978, pp. 3-4).

²¹⁵ *Det går ingen gräns mellan barnens värld och de vuxnas värld. Ibid.* p. 4. Pour rappeler en quelle mesure l'idéologie de la *förskola* assimilait cette scission à une pathologie (tout en opposant un modèle vertueux – la communauté éducative – à des influences concurrentes dont on cherche à protéger l'enfant), cf. *supra*, section IV.4.

²¹⁶ « L'enfant rencontre de toutes parts une influence engagée du point de vue émotionnel, univoque et claire » ; il fait preuve (contrairement à ce qui se passerait en Suède) de « confiance en soi, joie de vivre, vitalité » (*Barnen möter en känslöengagerad, entydig och tydlig påverkan från alla håll och [...] möter man i Kina barn med stark självförlit, livsglädje, skicklighet, vitalitet.* R. Liljeström et G. Jonsson, *Barn i Kina...*, op. cit., p. 5). Malgré, ou à cause, de la sévérité avec laquelle ils sont traités, les enfants « s'aiment » les uns les

de la *daghem*.

La phase culminante d'une trajectoire d'une décennie, durant laquelle la subjectivité de l'enfant, la spécificité de son environnement et de son accès aux valeurs avaient été au centre, est finalement l'exigence que cet environnement reflète entièrement les priorités et les sentiments des adultes. On peut se demander si, plutôt qu'une critique de la doctrine préscolaire, ou des programmes pour l'objectivité à l'école, ces griefs n'en représentent pas la radicalisation. La discussion sur les pratiques chinoises prolonge le débat sur l'*isolement* de l'école sous d'autres formes. Le problème n'est plus l'ouverture sur la société, au nom d'un échange ou d'un devoir de transparence, mais la recherche d'une homologie totale de langage.

On peut en conclure que le modèle chinois apparaît aux observateurs suédois moins comme une expérience stimulante par sa dissonance avec le sens commun éducatif, que comme le paradigme d'un système dans lequel aucune représentation conventionnelle de l'intégrité de l'individu n'entrave l'hégémonie de la sphère institutionnelle. Les interventions de Liljeström et de ses confrères nous livrent une illustration de la recomposition que l'expertise institutionnelle parvient à réaliser entre, d'une part, la revendication d'un style d'éducation plus directif et efficace et, d'autre part, l'ambition politique et anticonventionnelle à la base de la réforme éducative. Le rôle de premier plan de cet auteur, d'abord dans la préparation officielle des réformes du système préscolaire, ensuite dans la presse syndicale ou dans des brochures plaidant pour une caractérisation plus politique et offensive de l'éducation²¹⁷, et finalement dans le groupe mis en place par la ministre Mogård, championne de la restauration de l'ordre, en est un signe. L'évolution vers un langage catégorique, comme nous allons le constater, ne fait qu'exaspérer une tension sous-jacente autour de la définition de la mission de l'école, et du statut de son corpus.

3.2 Le *normgruppen*

L'indice le plus parlant de la manière dont le système parvient à maîtriser le sentiment de malaise et la demande confuse qui sous-tendent le « débat sur les normes », tout en les maintenant dans des frontières protégées, est l'*institutionnalisation* rapide de cette exigence, qui permet de la requalifier d'une critique portée *contre* l'école, en un défi positif pour ses agents. En continuant à me focaliser sur le niveau officiel et structuré du débat pédagogique suédois, je me suis efforcé de déterminer comment le cadre de ce débat national est posé, et

autres (*ibid.*, p. 6).

²¹⁷ Notamment l'ouvrage *Barnuppföstran och politik*. Cf. *supra*, p. 653 sqq.

sur quelles conclusions celui-ci débouche.

Le processus s'enclenche en mars 1978, avec la décision déjà évoquée de la ministre Mogård de mettre sur pied un groupe de réflexion *ad hoc* : le « groupe d'études sur la formation et la transmission des normes à l'école »²¹⁸ (en abrégé, *normgruppen*). Son action s'inscrivait dans la démarche de révision des programmes : les réflexions du groupe rentrent dans les travaux préparatoires du *Lgr 80*. Cependant, son activité se prolonge encore au cours de l'année suivante. En annonçant la création du groupe d'experts, la ministre identifie sa mission au combat contre la « crainte d'éduquer » qui aurait atteint la société suédoise. Le diagnostic des défaillances des adultes, dressé en réaction à l'expérience mitigée du dialogue préscolaire, devient de ce fait un défi officiel pour le système d'enseignement. Dans ses mémoires, cette femme politique évoque à la fois l'intensité de la demande sociale qui exigeait du cabinet conservateur d'« en finir avec le désordre dans les écoles »²¹⁹, et sa conviction intime de l'exigence, dans la société moderne, d'exploiter au maximum la fonction socialisatrice de l'institution scolaire²²⁰. Ainsi, en illustrant l'arrière-plan de son initiative, Mogård l'inscrit dans un processus de prise de conscience jailli des réformes de la décennie précédente. On notera que ce bilan critique, de manière semblable à la révolution des contenus de la religion, s'articule à partir de l'alternative : indifférence vs. engagement :

Dans notre politique scolaire moderne, nous avons commis l'erreur de croire qu'afin de favoriser le développement libre des élèves, il suffisait que l'école garde un profil bas, en s'abstenant de prendre position sur toutes les questions vraiment déterminantes dans l'existence. La réforme SIA a créé les conditions organisationnelles pour aller vers une école différente, plus engagée [...] Mais de tels présupposés ne suffisent pas en soi. Il faut également que nous soyons prêts à transmettre les normes fondamentales de la vie en commun : ce que l'on peut désigner comme le dénominateur commun à toute éducation²²¹.

La référence à la réforme SIA n'a rien d'un hommage formaliste ou instrumental. Mogård elle-même, bien qu'issue de l'opposition conservatrice aux gouvernements du SAP, avait été associée à cette entreprise d'ouverture de l'institution scolaire sur le monde environnant. La composition du *normgruppen* révèle plus généralement une filiation avec la constellation réformatrice des années 1970 : une figure de pointe de la psychologie de la famille, issue de la

²¹⁸ *Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan.*

²¹⁹ *...att det blir slut på oordningen i våra skolor.* B. Mogård, *Skolan i politiken...*, op. cit., p. 51.

²²⁰ *Ibid.*, p. 51-55.

²²¹ *Vi har i modern skolpolitik begått misstaget att tro, att elevernas fria utveckling bäst främjas av att skolan ligger lågt och förhåller sig oengagerat neutral till alla de verkligt betydelsefulla frågorna i tillvaron. SIA-reformen har skapat de organisatoriska förutsättningarna för en annorlunda, mer engagerande skola [...] Men det räcker inte med de organisatoriska förutsättningar. Vi måste också vara beredda att överföra de grundläggande normer för mänsklig samlevnad som kan sägas vara ett slags minsta gemensamma nämnare för all uppfostran.*

Mars 1978, cité dans *ibid.*, pp. 55-56.

mouvance féministe comme Rita Liljeström, y côtoie l'ancien secrétaire de l'enquête sur l'éducation sexuelle de 1974 (USSU), C.G. Boëthius, alors que la secrétaire du Comité, Bodil Rosengren, avait également été à la tête des travaux de la *barnstugeutredning*. Le débat sur les normes s'annonce donc – par son programme et sa composition – comme une synthèse plus avancée des processus d'objectivation du fond normatif d'une école de la citoyenneté, dont j'ai isolé les étapes saillantes dans les chapitres précédents. L'exigence de visibilité de toutes les tendances politiques, propre aux *SOU*, était également satisfaite²²². Le comité était chargé de définir les valeurs auxquelles l'école suédoise dans son ensemble peut faire référence, ainsi que de proposer à élèves et enseignants des parcours adaptés à les souligner. Doté d'un statut purement consultatif, il disposait d'une ample liberté en ce qui concerne les formes et les méthodes de son action.

Le premier fruit de la réflexion du *normgruppen* est la « déclaration d'intention », publiée en 1979 : un texte qui avait pour but d'orienter le débat ainsi que d'arrêter la position de l'institution scolaire dans la controverse autour de la « crainte d'éduquer ». L'aspect le plus important de cette contribution – intitulée « L'école doit éduquer ! » (*Skolan skall fostra*²²³) – est le fait d'engager une campagne de sensibilisation dirigée vers le public, mais aussi de se placer au centre du processus d'élaboration politique du *läroplan*. Beaucoup de ses formules seront reprises au pied de la lettre dans le *Lgr 80*, en marquant sa spécificité par rapport au projet divulgué par l'administration d'État en 1978.

Skolan skall fostra est une petite brochure illustrée, conçue comme un exposé continu, réparti en sections thématiques et parsemé de formules percutantes. Au même titre que le style apodictique du titre, l'usage de grandes rubriques, phrases en encadrés et dessins aide à souligner les idées-forces de l'exposé. En même temps, le document participe du registre convenu de la pédagogie du dialogue. D'emblée, il affirme ne pas vouloir asséner des vérités toutes faites : il s'agit tout simplement de poser le cadre de la réflexion qui incombera aux intervenants de la scène scolaire. Le texte se propose néanmoins comme la synthèse d'une réflexion déjà achevée : ses conclusions sont revendiquées de manière catégorique. En tête de ces références absolues se trouve l'*existence* d'un fond éthique commun à toute la société. Par le recours à la première personne du pluriel, en s'adressant au lecteur au nom d'une autorité

²²² Par ailleurs, à l'exception du président et de la secrétaire (qui étaient des hauts fonctionnaires), tous les autres quatorze membres du groupe étaient issus d'une association nationale, représentant des enseignants, des élèves ou des parents d'élèves. Cf. *Skolan skall fostra*, op. cit., p. 9.

²²³ *Ibid.*

implicite, les auteurs se posent en porte-parole d'une communauté anxieuse de se reconnaître, prête à restituer symboliquement à l'école son *droit de parole* :

Sur une série d'éléments importants, nous avons, dans ce pays, les mêmes valeurs. Il nous est possible d'affirmer que certaines choses sont justes et vraies, sans léser les droits de quiconque. Les valeurs qui, selon une décision du *Riksdag*, doivent être défendues par l'école, et que nous indiquons comme « fondamentales », sont communes à différentes forces politiques ainsi qu'à différentes croyances et conceptions de la vie. Les adultes qui agissent dans la famille et à l'école ont la responsabilité d'expliquer aux jeunes ces valeurs et de les rendre pertinentes pour eux²²⁴.

Avec les mêmes arguments que nous avons rencontrés dans le cas de la réforme de l'éducation sexuelle²²⁵, la présomption de l'existence d'un consensus sert d'argument pour conforter la légitimité d'une démarche de conditionnement (*påverka*) : l'idée selon laquelle l'école devrait s'abstenir de prendre position sur des sujets éthiques est donc évacuée comme un malentendu ainsi qu'une entrave à une pédagogie stimulante. Par son raisonnement abstrait, *Skolan skall fostra* confère une valeur plus générale aux thèses développées de manière empirique lors des démarches ciblées que nous avons examinées précédemment. Il ne s'agit plus d'*autoriser* l'école à intervenir sur le terrain des valeurs, mais d'affirmer sur un plan universel que celles-ci sont nécessaires aux jeunes générations²²⁶, mais aussi que les éducateurs, dans un passé assez indéfini, ont eu tendance à frustrer ce besoin, au nom de l'autonomie. Les auteurs semblent tirer la leçon du regard admiratif que certains d'entre eux avaient porté sur les conditions de l'enfance chinoise : à partir du moment où le rassemblement autour des valeurs collectives figure comme la condition de l'équilibre psychologique, les adultes auront non seulement le droit, mais le *devoir* de le favoriser²²⁷.

Une fois cette exigence posée dans l'abstrait, comment la responsabilité du monde des adultes se concrétise-t-elle ? Quelle est la source d'exemplarité vers laquelle celui-ci devra se tourner ? En ce qui concerne la définition formelle des valeurs dites « fondamentales », le *normgruppen* ne s'écarte pas de la position retenue aux fins de l'examen de l'objectivité des

²²⁴ *På en rad viktiga punkter har vi i vårt land gemensamma värderingar. Vi kan hävda vissa ting som rätta och riktiga utan att vi därmed träder någons rätt för när. De värderingar som enligt riksdagens beslut skall hävdas i skolan och som vi betecknar som grundläggande, är gemensamma för olika partipolitiska uppfattningar liksom för olika tros- och livsåskådningar. De vuxna i hem och skola har en gemensamt ansvar för att förklara och levandegöra dem för de unga. Skolan skall fostra, op. cit., p. 14.*

²²⁵ Avec l'introduction de la discriminante valeurs communes/valeurs controversées. La même démarche préside aux tentatives de formaliser les « limites » du devoir d'objectivité de l'école. Cf. *supra*, sections III.2 et III.4.

²²⁶ La « demande » par les jeunes d'une orientation éthique représente, comme on a pu le constater, un fil conducteur des enquêtes réalisées pour tester leurs attitudes à l'égard de la problématique religieuse.

²²⁷ Dans *Skolan skall fostra*, la référence aux incivilités et à la perte de motivation qui séviraient dans les établissements scolaires sert à rappeler l'urgence d'une thérapie : il faut que les élèves puissent développer des « normes communes ».

contenus scolaires : les valeurs reconnues comme étant communes sont celles qui ont reçu la caution d'une majorité politique (« selon une décision du *Riksdag*... ») La seule éthique légitime est donc celle qui traduit, le plus fidèlement possible, l'expression formelle d'une volonté politique. L'absence de toute référence au destin des œuvres de la culture, à la mémoire nationale ou plus généralement à la sphère intellectuelle, est un aspect qui réunit directement le travail sur les normes aux tendances du développement des matières d'orientation, entre 1969 et 1980. Le jugement porté sur la réforme scolaire touche à un point bien limité : elle aurait manqué à son devoir d'écoute, par rapport à des responsabilités éthiques définies à l'extérieur de son monde imaginaire. Dès que le raisonnement s'écarte des définitions de principe, une certaine ambiguïté se dessine en ce qui concerne le fondement empirique de la communauté de valeurs dont *Skola skall fostra* se fait le porte-parole. En faisant appel à la solidarité des acteurs et à leur ralliement autour de la notion de « crise » des références nationales (notamment, à cause de l'afflux croissant d'immigrés²²⁸), les auteurs traitent ces dernières comme une entité incarnée, préexistante à sa caution politique et inscrite dans le sens commun : dès lors, elles perdent le caractère de simples prescriptions généralement admises, et deviennent des objectifs transcendants, méritant *a priori* de catalyser l'engagement des acteurs de l'école. À l'hésitation entre ces deux approches de l'éthique nationale, correspond le flou des identités aussi bien des émetteurs que des destinataires de l'appel à la responsabilisation. Selon le style inauguré par l'enquête SIA, le texte se réfère constamment aux « adultes » et à leurs devoirs vis-à-vis des finalités supérieures de l'éducation. Ceux-ci, précise-t-on, doivent faire l'objet d'une « influence » (*påverka*) – un mot qualifié de manière de plus en plus positive au cours des expertises examinées dans ce chapitre – l'objectivité de la présentation ne devant pas se réduire à une forme de relativisme. Afin d'évacuer toute ambiguïté en ce qui concerne l'unité d'inspiration de l'action de l'école, les auteurs précisent que même l'enseignement des valeurs « controversées » est en réalité soumis à un objectif absolu : celui d'exhorter à l'*engagement* moral²²⁹. Le *normgruppen* parvient finalement à articuler une nouvelle définition des « valeurs fondamentales », définies à cette occasion comme valeurs « inébranlables » (*orubbliga*) ou bien comme « le plus petit dénominateur commun ». Ces méta-valeurs régulatrices – valeurs relatives au devoir de transmettre des valeurs... – se résument à ces deux propositions

²²⁸ Cf. *supra*, section v.3.

²²⁹ Le document exhorte les adultes à « réfuter toute attitude relativiste » (*att de vuxna avvisar och tar avstånd från relativistiska attityder*). *Skolan skall fostra*, op. cit., p. 16.

impératives :

1. *L'école doit éduquer, c'est-à-dire chercher activement à inciter (påverka) les enfants et les jeunes à adhérer aux valeurs fondamentales et communes de notre société.*
2. *Il faut prendre les choses sérieuses au sérieux : ce qui est sérieux, c'est que les hommes rencontrent des problèmes, souffrent, sont blessés et humiliés. Les adultes ne doivent pas le tolérer, ni s'en accommoder. Ils doivent chercher à faire diminuer la douleur, la souffrance et l'humiliation²³⁰.*

Affirmer que des valeurs communes *existent*, représente en somme la passerelle rhétorique, qui permet au discours formel du *normgruppen* de se doter d'un contenu affirmatif en évitant toute concession à l'arbitraire culturel. Cet argument rassurant – empreint de la rhétorique du discours normatif au sein de la *förskola*, avec son opposition entre valeurs sérieuses et futiles... – suggère également qu'il est inutile d'explicitier des croyances que tout le monde est censé *a priori* partager. Ce constat, qui avait servi jadis à légitimer le message de l'école face à une société inquiète, justifie maintenant un procédé inverse : c'est aux représentants de l'école d'invoquer, au nom de l'universalité de ses principes, la loyauté de ses agents et de son public.

On remarquera, en premier lieu, que la formulation des deux principes fondamentaux entraîne un glissement du plan du raisonnement – ce qui m'a amené à les qualifier de *métavaleurs*. Dans le premier énoncé repris plus haut, l'école n'est pas le sujet, mais l'*objet* d'une démarche normative : le principe qui est affirmé concerne l'attitude qu'elle est *en devoir* d'assumer face à des vérités connues et indiscutables. La critique d'une attitude laxiste de la part du personnel enseignant est à peine voilée. Quant au second énoncé, il se limite à déplorer le décalage entre les préoccupations des adultes et des priorités morales valables à une échelle supérieure. Le discours de l'explicitation des valeurs ne permet pas de les décliner, ni même d'en préciser le domaine, et prend ainsi le caractère d'une injonction sans possibilité d'interlocution. *Skolan skall fostra* est un plaidoyer pour la solidarité des adultes autour de la *persuasion* de croire en quelque chose. La genèse de la crise de la transmission normative, qui justifie l'activité du groupe, ne trouve pas non plus d'explication dans le raisonnement, qui s'y réfère, de manière allusive, comme à une crise de loyauté sociale. Il ne s'agit donc pas de rétablir l'autorité *de* l'école ou la légitimité de son discours, à partir d'un contenu ou d'un engagement quelconques, mais de stigmatiser l'inadéquation de toute une génération d'adultes, à commencer par les parents. Une société que l'école observe d'en haut,

²³⁰ 1. *Skolan skall fostra, dvs. aktivt söka påverka barn och ungdomar att omfatta de grundläggande och gemensamma värderingarna i vårt samhälle.* 2. *Man skall ta det allvarliga allvarligt: det allvarliga är att människor har det svårt, lider, tillfogas skada, förnedras. De vuxna får inte tolerera eller finna sig i detta. De måste försöka minska smärta, lidande och förnedring.*
Ibid., p. 37.

en la sermonnant sur le même registre que la pédagogie de la petite enfance dénonçant, quelques années auparavant, la démission du groupe familial. Le raisonnement qui s'ensuit ne se borne plus à fixer les limites du principe d'objectivité dans l'enseignement, mais pose les limites du pluralisme dans l'espace étendu d'une école ouverte sur la communauté. Le texte, on l'aura noté, compte très peu d'exemples concrets par rapport à des énoncés formels. Cependant, les rares passages où la dénonciation se concrétise montrent qu'à la représentation de la « confusion » ou du manque d'implication du monde des adultes s'oppose l'autorité d'un code national, davantage fondé sur une reconnaissance intuitive que sur une démarche rationnelle. L'identification des « valeurs communes » à des évidences que tout le monde devrait partager permet de déplacer l'accent de la problématique de la transmission intergénérationnelle, donc du choix d'une philosophie éducative, vers une simple exigence de discipline. Ceux qui ont le plus besoin de pouvoir se référer à un socle normatif évident, d'après la brochure, « ce sont les adultes »²³¹.

L'analyse de cette brochure, ou de sa réception, nous aident-elles à clarifier le postulat de la démarche, à savoir où et dans quel sens la relation des adultes aux normes fondamentales serait-elle devenue problématique ? Pourquoi la question de l'autorité à l'école se retourne-t-elle en un reproche adressé au public de cette dernière, donc indirectement en une critique de l'état réel des valeurs sociales ? Dans le corps du document, certaines urgences ressortent de manière moins allusive que dans l'exposé de principes. La section intitulée tout simplement « Les immigrés » (*invandrarna*) s'arrête sur le thème du respect dû aux croyances de cette population, à laquelle on prête une identité morale commune, jusqu'à en faire le paradigme de la différence normative. *Skolan skall fostra* se fait donc l'écho des querelles autour de la négociation des valeurs, dont l'analyse de la mise en œuvre de la pédagogie préscolaire nous a livré d'abondants exemples²³². La brochure assure que les familles immigrées peuvent compter sur le fait que leurs « valeurs » seront intégrées dans le mode d'instruction, objectif et « multilatéral » de l'école suédoise. Il s'avère néanmoins que

...certains immigrés peuvent avoir des valeurs qui non seulement diffèrent des nôtres (ce qui peut être positif), mais qui sont incompatibles avec l'une de nos valeurs fondamentales. Cela peut concerner, par exemple, la vision de l'égalité homme - femme. Dans un tel cas, l'instruction doit être marquée *par notre point de vue*, même s'il contraste avec l'avis de quelques élèves ou de leurs familles²³³.

²³¹ *Det är de vuxna som behöver fasta normer. Ibid.*

²³² Cf. sections IV.4.2 et V.3.

²³³ *Vissa invandrare kan ha värderingar som inte blott är annorlunda än våra (vilket kan vara värdefullt) utan också oförenliga med någon av våra mest grundläggande värderingar. Det kan gälla t.ex. synen på jämställdhet*

Le fait que les axes de la politique familiale (égalité homme-femme, respect de l'enfant...) servent de paradigme de la fermeté qui doit présider à la transmission des valeurs, est un signe de continuité avec tous les autres terrains de réflexion autour des contenus d'enseignement que nous avons examinés. Un élément de nouveauté est cependant la place explicite qui revient à la tension entre culture *suédoise* et altérité : un cas éclatant d'exception au principe de respect de la différence, qui a explicitement le statut d'un exemple, ou d'une mise en garde²³⁴. La prescription ci-dessous – précisent aussitôt les auteurs – s'applique également aussi aux familles suédoises, qui professent des « valeurs » différentes de celles que l'école est appelée à promouvoir. Finalement, une opposition plus nette se dessine entre l'école, lieu député à la recomposition des conflits, et des responsables concrets du sentiment d'anomie. « Un nombre croissant d'adultes – constate *Skolan skall fostra* – manifestent un sentiment d'extranéité vis-à-vis de notre société »²³⁵. Ces adultes ne se sentent pas « coresponsables et coparticipants dans la communauté sociale »²³⁶ : ce qui les amènerait à ne pas « se rallier aux décisions politiques communes »²³⁷. L'opération de mise à distance du sujet mérite d'être soulignée : si au début de l'ouvrage les auteurs s'exprimaient *au nom* des adultes, et de leur volonté de reproduire des valeurs positives, ce même terme finit par désigner leur cible : les déviants qui manifestent peu de considération à l'égard des grands choix sociétaux. Le message en filigrane est donc d'une part que l'enjeu de la démonstration est la *légitimité* pour l'école d'imposer ses « normes » en faisant exception au principe de neutralité, et d'autre part que ces normes recouvrent, concrètement, la *doxa* tacitement partagée par la majorité de la population.

La brochure se livre ainsi à une double opération de dramatisation rhétorique de l'enjeu (remédier à une *fracture* normative) et de dédramatisation des opérations qui devraient amener les acteurs de l'école à imposer une vérité à une société récalcitrante, sans renoncer au principe d'objectivité mais en multipliant les exceptions à son application. Il s'agit – plutôt

mellan kvinnor och män. I ett sådant fall måste undervisningen präglas av vårt synsätt, även om detta strider mot en viss elevs och hans familjs uppfattning [...] Skolan skall fostra, op. cit., p. 17.

²³⁴ Par ailleurs, aucun exemple concret n'est donné de la menace que la vision « suédoise » de l'égalité subirait du fait de la présence d'élèves d'origine étrangère.

²³⁵ *Allt fler vuxna ger uttryck för en känsla av bristande samhörighet med samhället. Skolan skall fostra, op. cit., p. 22.*

²³⁶ [...] *medansvarig och delaktig i samhällsgemenskapen. Ibid.*

²³⁷ *Denna brist på delaktighet leder till att människor inte tar sitt delansvar genom att gemensamt sluta upp kring de politiska beslut [...] Ibid.*

que de *parler morale* – d’entretenir des automatismes, qui permettent au langage du devoir ou de l’*influence* de s’exprimer sans embarras une fois que le signal a été lancé au niveau politique. L’éducation sexuelle et la religion, donc les contextes où la problématique des normes communes s’est posée initialement, semblent avoir été à l’origine de l’exigence de distiller un fondement non négociable. Les campagnes de sensibilisation sur les rôles sexuels, examinés plus haut, offrent un premier exemple de la transformation de l’exercice en pivot d’une action de persuasion. Dans une anthologie publiée à l’initiative du *normgruppen*, et intitulée de manière significative « normes et dialogue », l’intervention de C.-G. Boëthius (ancien secrétaire de la USSU) fait remonter à la rédaction du *handledning* pour l’éducation sexuelle la « découverte » de la possibilité de s’accorder autour d’un fond normatif soustrait à toute discussion :

Au sein de la commission chargée de proposer un nouveau *lärohandledning*, on s’est posé la question s’il était possible de repérer un certain nombre de normes, concrètes et d’usage courant [...] sur lesquelles la majorité de la population se trouve réellement en accord [...] En effet le *läroplan* stipule qu’à chaque fois que ces valeurs sont en cause, l’école ne doit absolument pas être objective – au sens de « neutre » – mais s’employer par tous ses moyens à gagner l’approbation des élèves. Il est extraordinaire (*fantastiskt*) que la grande majorité des enseignants ignore que celle-ci est une prescription formelle du *läroplan*²³⁸.

À la surprise générale, la définition d’une telle base normative commune s’était avérée une tâche « extrêmement facile », rappelle l’auteur, qui évoque le consensus que la proposition de la USSU avait recueilli auprès des instances consultées par avis et ainsi qu’au *Riksdag*.

L’interpénétration entre morale publique et morale privée et l’indifférenciation entre délibération politique et culture, apparaissent ainsi comme les postulats qui inspirent *Skolan skall fostra*. L’école y est représentée comme l’amplificateur d’un contenu normatif en constante évolution, déterminé par deux présupposés. D’une part, qu’il existe des valeurs non suédoises qui ne méritent pas d’être intégrées dans le message « global » de l’école, et d’autre part qu’aucune vision catégorique de l’existence ne peut y avoir droit de cité tant que sa validité reste cantonnée à un cercle restreint (la jeunesse, la relation parentale...) En abordant l’attitude des adultes, la brochure leur reproche par exemple de reproduire des normes de comportement « qui ne concernent que le cercle familial, au lieu des exigences de la vie

²³⁸ *I den kommitté som hade att föreslå ny lärohandledning, ställde vi oss frågan: är det möjligt att finna ett antal konkreta och vardagsnära normer [...] som de flesta i själva verket är överens om [...]?* När det gäller dessa värderingar ska ju skolan enligt läroplanen inte alls vara objektiv i betydelsen neutral utan intensivt sträva efter att vinna eleverna för dem. Att detta är läroplanens klara föreskrift är fantastiskt nog okänt för det stora flertalet lärare.

C-G. Boëthius, *op. cit.*, p. 149.

d'adulte dans sa totalité »²³⁹. Le point de vue de l'école est donc ouvertement identifié à une compréhension supérieure, plus profonde, des exigences de tout un chacun. L'écho d'une communauté soudée autour de la volonté de rechercher le bien. Dans la vision de *Skolan skall fostra*, la normativité de l'école n'est plus vue uniquement comme un remède aux carences de la société civile, mais comme un antidote aux conséquences indésirables de son autonomie²⁴⁰. On ne sera pas surpris de constater, dès lors, que – puisque l'enseignement, en tant qu'appareil culturel, n'a pas de finalités propres à revendiquer – les seules références qu'il demande aux adultes d'intégrer sont les procédures que le politique lui prescrit. La solution aux problèmes et au désarroi des enfants – à l'école et en famille – se résume à une application plus fidèle des méthodes de travail de l'école. Dans le document, l'organisation même de l'activité scolaire est indiquée comme le modèle tangible du cadre de « relations sociales et de normes communes » que le monde des adultes est incapable d'assurer²⁴¹. L'adhésion aux *buts* et aux *méthodes de travail* de l'école apparaissent comme indissociables, au point que le document introduit un nouveau concept par rapport au lexique de la SIA : celui de « méthode de travail fondamentale », c'est-à-dire le travail d'équipe (*lagarbete*). Loin de menacer l'exercice de la transmission normative, l'évolution de l'enseignement vers des expériences communautaires figure à la fois comme un instrument, un but en soi et une source d'identité :

Un travail d'équipe efficace est en soi une expression de tolérance, responsabilité, coopération et égalité des droits [...] Dans le travail d'équipe avec les camarades de leur âge, ou plus ou moins âgés, les enfants et les jeunes peuvent créer les sentiments de camaraderie et de responsabilité fraternelle (*syskonansvar*), que beaucoup d'entre eux ne peuvent pas éprouver à la maison²⁴².

Dans la mise en œuvre de cet idéal compensateur, la compétence professionnelle est moins déterminante que l'élan volontariste. L'« engagement » exigé des adultes consiste, comme à la crèche, en une identification inébranlable à leur mission :

Il ne faut pas des « super-pédagogues », mais des adultes [...] qui veulent (souligné dans l'original, *N.d.A.*) collaborer activement avec les autres, les enfants, les jeunes²⁴³.

²³⁹ *De vuxna överför medvetet eller omedvetet attityder, normer och värderingar, som enbart gäller den enskilda familjekretsen och inte vuxenlivets krav i sin helhet. Skolan skall fostra, op. cit., p. 23.*

²⁴⁰ La question de la reproduction des valeurs se mute dès lors en éloge du consensus : dans la suite du document, l'existence d'une « culture des jeunes » est présentée comme un problème (*ibid.*, pp. 23-25).

²⁴¹ *Ibid.*, p. 30.

²⁴² *Ett fungerande lagarbete är i sig tolerans, ansvar, samverkan, likaberättigande [...] I lagarbetet med jämnåriga eller äldre och yngre kamrater kan barn och ungdomar skapa den syskongemenskap och det syskonansvar som många av dem i dag inte kan få uppleva därhemma. Ibid., p. 49.*

²⁴³ *Det kräver inte superpedagoger utan vuxna som [...] aktivt vill samarbeta med andra, barn, ungdomar och*

En l'absence de contenus positifs, le pathos se concentre sur l'appel à la solidarité envers les dépositaires de l'investiture démocratique, doublé par une culpabilisation de toute forme d'indifférence envers cette exigence de loyauté sociale. Les adultes qui n'accepteraient pas de « traiter avec sérieux ce qui est sérieux » se rendraient en effet responsables de non-assistance à l'égard de ceux qui « souffrent », « sont humiliés » etc...

En conclusion, si sur le plan littéral la brochure répond à l'interrogation autour des « valeurs communes » par un raisonnement circulaire – la seule norme reconnue comme universelle étant le *devoir de transmettre* des normes – sur le plan symbolique la solution indiquée correspond à la soumission à un principe d'autorité unique et désigné : les prescriptions du *läroplan*²⁴⁴. Le document précise ensuite que « *NOUS* (le passage au registre prescriptif est marqué par le retour à la première personne du pluriel, *N.d.A.*) *devons être solidaires avec les buts globaux de l'école, et les prendre au sérieux. Il s'agit, pour les adultes, d'assumer une attitude morale. D'influencer et de stimuler les enfants et les jeunes à vouloir vivre et se comporter démocratiquement, à s'efforcer de développer notre démocratie et ses valeurs fondamentales dans leurs attitudes quotidiennes* »²⁴⁵. La redondance des verbes est significative. Elle souligne l'inspiration volontariste du raisonnement par des verbes d'action (« il s'agit...d'influencer et stimuler ...à vouloir...à s'efforcer de développer... »), et corrélativement la suspension de celui-ci dans l'indétermination au moment de l'attribution d'un sens à l'action elle-même. La terminologie elliptique chère à la SIA est alors de mise. Le mode autoréférentiel du discours et la création de termes purement expressifs sont un expédient rhétorique récurrent, comme le montre l'appel à « prendre au sérieux ce qui est sérieux ». Les élèves doivent encore être poussés à « développer » leurs valeurs, tandis que les adultes, comme il apparaît dans le passage suivant, consacreront leur énergie à un exercice de prise de conscience : comprendre « ce qui est important » :

Nous devons acquérir des connaissances sur ce qui est « sérieux », nous engager et considérer que tout cela est important. Il peut s'agir de la situation de certains élèves, de ce qui arrive dans mon école, de ce qui ne va pas dans la société suédoise, de ce qui se passe

vuxna.

Ibid., p. 50.

²⁴⁴ On notera qu'en l'espace d'une vingtaine d'années, ce document a radicalement changé de statut : d'un outil pour spécialistes, le voilà devenu l'incarnation de la conscience nationale : comme on l'a vu plus haut, le gage de la bonne disposition morale est identifié à l'adhésion aux méthodes pédagogiques légitimes.

²⁴⁵ *Vi måste vara solidariska med de övergripande målen för skolan och ta de för allvar. Det handlar om ett moraliskt förhållningssätt hos de vuxna. Om att aktivt och medvetet påverka och stimulera barn och ungdomar till att vilja leva och handla demokratiskt, till att söka utveckla vår demokrati och dess grundläggande värderingar i praktisk, vardaglig handling. Skolan skall fostra, op. cit., p. 37.*

dans le reste du monde²⁴⁶.

« Ce qui arrive dans *mon école* »... Le discours est passé du pluriel à la première personne du singulier : la sacralisation de l'engagement moral a pris l'allure d'une confession. Ensuite, la reformulation d'une maxime évangélique – la « règle d'or » énoncée par le Christ (St. Mathieu 7-12) – est citée comme modèle de l'« attitude » qui doit présider à l'activité scolaire²⁴⁷. Au moment d'énoncer la norme légitime, les auteurs semblent en somme l'attribuer à une instance transcendante, la valeur du dévouement et de l'obéissance, et ce bien que cette définition métaphysique de la norme absolue (*normernas norm*) soit aussitôt écartée au profit d'une traduction pragmatique, plus accessible à la compréhension des enfants²⁴⁸. Ce plaidoyer se réduirait à une rhétorique creuse, s'il ne supposait pas une compétence autorisant un seul sujet, l'institution, à *nommer* les bonnes normes en les rendant tangibles. L'objet que cette rhétorique sacralise, c'est l'espace même de l'école issue des réformes, ses codes et ses *läroplaner* qui, comme on le précise rituellement, « ne sont pas de la poésie »²⁴⁹, mais le parangon d'une société juste. Dans le droit fil de la rhétorique autocélébratrice de la crèche²⁵⁰, l'éloge de la *méthode* occupe une place de choix dans la construction d'un espace moral protégé, enchanté. La liste des ouvrages de référence cités par les auteurs de *Skola skall fostra* est finalement assez révélatrice de cette revendication d'autosuffisance au profit de l'institution : plus des deux tiers des textes indiqués sont des enquêtes publiques ou des rapports de l'administration de l'éducation, alors que la liste est complétée par des ouvrages signés par les experts associés aux travaux du groupe. Dans quelques cas, les deux catégories se rejoignent²⁵¹.

Malgré ses aspects de continuité avec une rhétorique, qui du débat autour de l'objectivité de l'enseignement s'est diffusée jusqu'aux directives fondamentales, la discussion sur les normes

²⁴⁶ *Vi måste skaffa oss kunskaper om det allvarliga, engagera oss och anse det viktigt. Det kan gälla enskilda elever; det kan gälla vad som händer i min skola, vad som brister i det svenska samhället, vad som pågår ute i världen.*

Ibid., p. 38.

²⁴⁷ « Tout ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites-le vous mêmes pour eux, car là est la somme de la Loi et de l'enseignement des prophètes » (*Allt vad ni vill att människorna skall göra mot er, det skall ni göra mot dem, ty detta är summan av lagen och av profeternas undervisning*). David Hedegård: *Nya Testamentet på vår tids språk*. *Ibid.*)

²⁴⁸ Ainsi, les auteurs recommandent de retenir, en tant que norme générale, l'appel à « réduire la souffrance dans le monde entier » (*att minska lidandet i världen*). *Ibid.*

²⁴⁹ *Cf. supra*, note 212.

²⁵⁰ *Cf. supra*, section IV.2.3.

²⁵¹ *Referenser. Skolan skall fostra, op. cit.*, pp. 59-60.

est emblématique d'une demande d'ordre insatisfaite, qui revendique un droit de cité et que le débat public permet d'appréhender. La discussion autour de la capacité de l'école à *éduquer* – un verbe dont l'utilisation dans le *Lgr 62* et le *Lgr 69* est parcimonieuse – est le symptôme de l'admission, au moment culminant où la vision irénique d'une école de la citoyenneté se matérialise, d'une dialectique : la prise en compte du décalage d'autorité entre éducateurs et éduqués, entre catégories d'adultes et familles de pensée, et l'épouvantail qui l'accompagne : le risque du conflit et de la dissociation. Mais il s'agit, précisément, d'un épouvantail : une possibilité évoquée à travers l'image de l'étranger refusant de se soumettre aux valeurs « suédoises », et rapidement passé sous silence. Dans sa manière de superposer les plans (volonté politique et pratique institutionnelle, méthodes et contenus, enseignants et « adultes »), dans l'idée que la norme se génère par un acte de volonté, *Skolan skall fostra* s'inscrit pleinement à l'intérieur de la cosmologie spontanéiste et immanente des réformes des années 70.

Si elles semblent s'apparenter à des appels incantatoires, les références à l'obligation de l'adulte envers la société et au sérieux de l'enjeu peuvent être considérées comme un instrument de consécration efficace. La diffusion capillaire de *Skolan skall fostra* et la répétition de sa phraséologie ne sont pas anodines, surtout que cette rhétorique, comme je l'ai signalé, n'a rien d'une création *ex novo*, mais représente la généralisation des procédés discursifs qui ont permis, dans l'élaboration d'une *doxa* scolaire, d'isoler des domaines *non controversés* – à l'intérieur de la présentation de sujets de société complexes. Ce processus a réhabilité la légitimité de la notion d'autorité magistrale, sous l'expression psychotechnique d'*influence*, sur les sujets conformes à la notion de *pertinence* que le *Lgr 80* met en avant : des sujets capables de « changer la vie ». Il devient l'emblème d'une vérité dont l'école doit se faire le relais, sans médiation ni discussion. Le fond du discours des matières n'a donc aucune place, ni dans la campagne sur les normes ni dans les commentaires qui l'accueillent. Le contenu n'apparaît pas critiquable car il définit un espace sacré, qui n'appelle que le respect. Le meilleur test de l'efficacité de ces mots d'ordre est précisément l'homogénéisation des rhétoriques qu'ils favorisent, et la diffusion à toutes les matières (comme aux manuels) d'une référence d'autorité à des questions jugées *sérieuses*²⁵².

²⁵² Cf. *supra*, sections II.1.5.5 et III.4.4.1. Le débat suscité par la réécriture des *kurskplaner*, après l'adoption du *Lgr 80*, est un bon exemple de l'impact de la prolifération d'objectifs éthiques non plus ancrés à un contenu ou à une sphère du savoir. Dans le cas des programmes d'histoire, l'association des enseignants de cette discipline rend compte de ses tentatives pour ramener dans une perspective historique certaines des finalités que *sö* suggérait d'inclure dans la définition du cours : « comment les conflits entre individus, entre groupes ou entre États prennent racine et peuvent être résolus », « offrir une préparation pour la lutte pour la paix ». Des objectifs transversaux, comme nous avons constaté, à l'ensemble des matières (...*hur konflikter kan uppstå och undvikas*

La raison principale de l'attention que j'ai réservée à *Skolan skall fostra* est le statut que l'administration elle-même assigne à ce document, et au retour de la notion de *fostran*. La brochure fut diffusée dans les écoles et envoyée personnellement à chaque enseignant ; une journée d'étude obligatoire consacrée aux « normes » se déroula dans toutes les écoles suédoises, au cours de l'année scolaire 1979-1980. Pour bien souligner le tournant idéologique marqué par ce débat, plusieurs extraits de la brochure, et notamment l'alinéa « l'école doit éduquer... », ont été intégrés, au pied de la lettre, dans la section « finalités » du *Lgr 80*²⁵³. Le caractère méthodique et volontariste de cette œuvre d'ingénierie lexicale témoigne de son importance dans la stratégie visant à montrer que le salut du système d'enseignement peut jaillir de ses appareils.

Lors de l'adoption du nouveau *läroplan*, en juin 1979, l'inscription du respect des normes au cœur du document prescriptif fondamental fut relevée avec soin dans la presse spécialisée²⁵⁴. Ces commentaires, en revanche, négligeaient de mentionner que ce thème avait eu une place essentielle dans la genèse de la *grundskola*, dans une acception polémique contre la transmission de connaissance. Présentée comme une redécouverte, le primat de la *fostran* sur tout autre mission semble destiné à contrebalancer le glissement, plus lourd de conséquences pratiques, que l'adoption du *Lgr* consacre : le mouvement vers plus d'autonomie locale et vers une définition *soft* du profil intellectuel et des objectifs des matières. La rhétorique de la norme donne un avant-goût de la direction du système par grands objectifs, qui sera le *leitmotiv* de l'évolution des années 80 et 90.

Si le positionnement autour de la question des normes semble prendre la valeur d'un test de loyauté envers les pratiques éducatives légitimes, on ne sera pas étonné de constater que les réactions du public aux documents du *normgruppen* se partagent selon un axe opposant les tenants de l'expérience réformatrice dans son ensemble et ses critiques. Aucune véritable discussion sur le fond ne peut être extraite de ces témoignages ; cependant, certains de ceux-ci regrettent que le *normgruppen* n'ait jamais abordé explicitement la nature des normes que

mellan enskilda människor, mellan grupper och mellan olika stater; ge beredskap för fredssträvanden. HLFÄ 1979-1981, p. 13). La progression simultanée d'une approche subjectiviste et de cette rhétorique universelle mérite d'être soulignée. « Ma propre histoire, « L'histoire de ma famille » et « L'histoire de ma ville natale » sont les objectifs qui ouvrent respectivement les *huvudmoment* du *lågstadium*, du *mellanstadium* et du *högstadium* (*Lgr 80*. Cf. *supra*, chapitre II, note 355).

²⁵³ Cf. *supra*, section II.1.5.5.

²⁵⁴ Cf. *KRUT*, 12, 1979 ; *Lärartidningen*, 7, 1980, p. 16 ; *Fackläraren*, 7, 1980, p. 22.

l'école doit divulguer, en confirmant indirectement la valeur de l'exercice. Comme dans le cas du « dialogue », la loyauté à la rhétorique de la norme s'exprime en premier lieu par une disposition de l'esprit. Dans la plupart des commentaires relayés par la presse des enseignants, la thématization des normes sert à confirmer le consensus existant autour d'un diagnostic. Les intervenants amplifient le constat que « quelque chose » doit être fait, et ce dans le sens exact où s'orientent les initiatives de l'administration²⁵⁵. C'est toutefois lorsque les représentants du *normgruppen* s'expriment, que la valeur discriminante attribuée à la loyauté envers le discours des normes se dégage plus clairement. C'est le sens des propos que la secrétaire du *normgruppen* développe dans une intervention intitulée : « Es-tu un homme/obstacle ou un homme/opportunité ? ²⁵⁶»

Il est important que tu précises toi-même de quel côté tu te situes [...] Quelles sont tes attitudes et tes valeurs, par rapport aux valeurs fondamentales que l'école est tenue de transmettre aux élèves²⁵⁷ ?

L'enjeu du « débat sur les normes » se situe ici clairement sur le plan de la reconstitution d'un rapport de soumission de l'individu à l'institution, plutôt que sur celui des références idéales que l'éducation devrait défendre. Les quelques échanges polémiques relayés dans les journaux concernent moins la définition des normes qu'il faudrait transmettre, qu'une alternative, plus fondamentale, sur la titularité de l'autorité magistrale. Ou bien les acteurs montrent qu'ils adhèrent à l'interprétation officielle de la discussion sur les normes – c'est-à-dire, la réitération de l'appel à mettre « l'élève au centre », en focalisant l'enseignement autour des sujets qui exaltent cet objectif – ou bien ils s'exposent à un rappel à l'ordre. C'est ce qui se vérifie lorsque dans une intervention reprise par *Fackläraren* la secrétaire du « groupe d'action pour les *konnskanses* dans l'école »²⁵⁸ affirme, à l'encontre des préceptes de la pédagogie dominante, la nécessité de faire reposer la didactique sur la transmission de connaissances théoriques. La secrétaire du *normgruppen*, Bodil Rosengren, lui réplique personnellement dans le même journal, ce qui est en soi révélateur, avec une déclaration intitulée « réveillez vous, les adultes ! ». La référence aux valeurs consensuelles est utilisée, dans ce contexte, comme un argument définitif pour contrecarrer la critique. S'opposer au

²⁵⁵ « En fait... le seul moyen, c'est que nous nous organisions en *läroplan* – ce n'est qu'alors, sans doute, que l'on pourra enfin commencer à travailler selon les intentions du *läroplan* » (*Nä, det enda raka är att bilda läroplan – då kanske vi äntligen kan börja jobba enligt läroplanens intentioner. Fackläraren*, 7, 1980, p. 25).

²⁵⁶ *Är du en hinder-människa eller en möjlighets-människa?* *Ibid.*, p. 22 sqq.

²⁵⁷ *Det är viktigt att du själv klargör var du står [...] Vilka attityder och värderingar har du i relation till de grundvärderingar som skolan är skyldig att förmedla till eleverna?* *Ibid.*

²⁵⁸ *Aktionsgruppen för kunskap i skolan* (voir *infra*, section vi.4).

discours des normes revient à faire état d'une norme pernicieuse, antisociale :

En tant que citoyen suédois, Bernt Ortner a naturellement le droit et la liberté d'exprimer les idées qu'il manifeste dans son intervention. *Mais en tant qu'enseignant de l'école suédoise, on n'a pas le droit de travailler avec les élèves selon n'importe quelle valeur (souligné dans l'orig., N.d.A.)* Les « finalités et orientations » des plans d'enseignement sont des prescriptions qu'il faut suivre, tant de la part des adultes qui sont à l'école que de celle des élèves !²⁵⁹

Ce passage marque une transition de taille dans le prestige de la doctrine pédagogique officielle : un attaché à une méthode ou à des contenus intellectuels réputés trop éloignés de la sensibilité des élèves se verra attaqué non seulement sur la base de l'inefficacité de sa pédagogie, mais au nom de la charge morale dont le *läroplan* a été investi. La valeur performative de l'appel à « discuter » des normes, se révèle par de telles réactions, qui tendent à prévenir le débordement du débat vers des directions non souhaitées. Il faut que les enseignants assimilent le modèle de loyauté idéologique que le *normgruppen* s'est efforcé de résumer, sans trop se perdre dans des exercices intellectuels : conclusion confirmée par les commentaires des représentants de catégorie, auxquels même la prédication de *Skolan skall fostra* était apparue « trop difficile » pour être utilisée dans les classes, voire trop « académique »²⁶⁰ ...

Dans un numéro de l'organe du syndicat des instituteurs, les travaux du *normgruppen* servent de prétexte à une confrontation entre la secrétaire du comité et une *intellectuelle d'origine roumaine*, militante de l'association d'enseignants FKS²⁶¹, Ana Maria Narti. En répondant à la question du journaliste – « *Quelles normes sont importantes pour VOUS ?* – ces deux personnalités montrent à quel point les termes mêmes de ce débat sont susceptibles de varier en fonction de l'adhésion de chaque intervenant aux vérités constitutives de la tradition réformatrice²⁶². Pour Narti, il s'agit surtout d'attester la dignité de l'effort intellectuel et le respect des maîtres²⁶³. D'après Rosengren, en revanche, le contenu de la norme à

²⁵⁹ *Vad Bernt Ortner uttalar i sitt debattinlägg har han naturligtvis som svensk medborgare sin demokratiska rättighet och frihet att uttala. Men som lärare i den svenska skolan har man inte rätt att arbeta med eleverna efter vilka värderingar som helst. Mål och Riktlinjer i läroplanerna är obligatoriska att arbeta efter, både för de vuxna i skolan och för eleverna!*

B. Rosengren, « Vuxna - vakna! », *Fackläraren*, 22, 1980, p. 28.

²⁶⁰ C'est l'avis du représentant du syndicat SL au sein du *normgruppen* (cf. *Lärartidningen*, 9, 1979, p. 9), ainsi que du représentant du syndicat SECO (*ibid.*, p. 12).

²⁶¹ *Föreningen för kunskap i skolan*. Cf. *infra*, section vi.4.

²⁶² *Vilka normer är viktiga för ER? Ska vi ha centrala regler eller...*, dans *Fackläraren*, 10, 1980, p. 20.

²⁶³ « Un principe d'une importance fondamentale, c'est la valeur du travail [...] une autre norme, qui est un héritage direct du marxisme, c'est qu'une liberté illimitée n'existe pas » (*.några oerhört viktiga principer. En är arbetets värde [...] En annan norm, ärvd direkt från den klassiska marxismen, är att obegränsad frihet finns inte. Ibid.*

proclamer coïncide avec une profession de foi en l'individualisme. Ces propos correspondent, mot à mot, au texte du *Lgr 80* :

Ma valeur fondamentale c'est que l'homme est un être actif, créateur, curieux²⁶⁴...

D'après Narti, tout en demeurant une initiative louable pour les questions qu'il soulève, *Skolan skall fostra* n'avance aucune solution à l'échelle collective, en ce que son message continue de n'envisager l'élève qu'en tant qu'individu souverain, sans jamais l'investir de responsabilités précises. Lorsque son interlocuteur lui rappelle l'importance que le texte accorde au travail communautaire et au respect envers autrui, la ligne de partage entre les deux positions (d'une part, l'identification entre « norme » et « harmonie » du collectif ; d'autre part, la revendication de références éthiques qui précèdent la volonté immanente des individus et des groupes) émerge au grand jour :

Je trouve surprenant que l'on affirme que chaque école, chaque classe, devrait se réunir pour fixer des règles. Doit-on comprendre que, dès qu'un enfant change d'école, il doit changer également de morale sociale²⁶⁵ ?

...et Rosengren de lui rétorquer : « chaque groupe est unique, avec les personnes qui s'y trouvent et les interactions qui s'y produisent »²⁶⁶. Ces échanges illustrent que l'incertitude qui enveloppe le sens et les conditions de l'action éducative finit par neutraliser par avance le travail d'explicitation des normes, en le vouant à une répétition des apories conventionnelles autour du « droit » d'éduquer. Dans les propos des représentants de l'institution, la défense des « normes » se confond avec la disposition d'esprit qui doit marquer la relation maître-élèves : une attitude responsable, disponible à l'écoute, imperméable face à toute conviction assurée. Ce n'est que dans la communion autour de cette approche bienveillante, cette incertitude revendiquée (au nom du *läroplan*), que la fidélité à *la* norme par excellence trouve une expression autorisée. Chaque velléité de réinstauration d'une forme catégorique d'autorité est stigmatisée :

Que des enseignants se mettent à rédiger, lors des journées d'étude sur les propositions du *normgruppen*, des listes détaillées de règles ou un système raffiné de sanctions, est quelque chose qui m'inquiète. Ici il n'est pas question de crimes et de châtiments. Ce serait aller à l'encontre des intentions du *Lgr 80*²⁶⁷.

²⁶⁴ *Min grundvärdering är att människan är aktiv, skapande, nyfiken [...]*
Ska vi ha centrala regler eller..., op. cit. Cf. *Lgr 80*, op. cit., p. 13.

²⁶⁵ [...] jag tycker att det är konstigt att man pratar om att varje skola, varje klass ska sitta och diskutera fram sina egna regler. Betyder det att om att barn byter skola, så byter barnet social moral?
Ibid., p. 23.

²⁶⁶ *Varje grupp är unik, med de människor som är där; med de samspel som finns där.*
Ibid., pp. 23-24.

²⁶⁷ « Jag är alarmerad av att lärare sätter sig ned och gör upp detaljerade regelsystem eller raffinerade straffsystem på sina studiedagar om normgruppens förslag. Det handlar inte om brott och straff. Något sådant

La vocation consensuelle de cette ligne d'interprétation nous est confirmée par les commentaires de la presse des enseignants. D'après les réactions reproduites dans *Lärartidningen*²⁶⁸, l'exigence de restaurer des valeurs partagées concerne davantage le fonctionnement interne de l'école que les valeurs culturelles ou intellectuelles qu'elle est censée véhiculer. Dans cette perspective, le caractère imprécis, tâtonnant de l'identification des « normes » méritant d'être défendues apparaît moins comme une faiblesse que comme un choix. Ce qu'il faut savoir de ces normes, c'est qu'elles existent certes, qu'elles s'imposent à tout un chacun, mais aussi qu'elles sont susceptibles à tout moment de changer d'orientation²⁶⁹. L'approfondissement du débat ne fait ainsi que dévoiler les interdits qui s'opposent au programme initial : reconstituer, par une parole moins prudente et plus responsable, une continuité entre l'univers moral de l'ancienne et de la nouvelle génération. En fait, sur un vaste ensemble de sujets « controversés », la mission que le *läroplan* confie à l'éducateur lui impose davantage d'occulter ses convictions intimes plutôt que de les revendiquer sans crainte. Le risque concret auquel les experts associés au *normgruppen* font référence n'est donc pas l'échec du rapport intergénérationnel, ni l'absence de sensibilité éthique, mais des menaces idéologiques contingentes, contre lesquelles l'école doit servir d'écran. C'est ainsi par exemple qu'un enseignant, représentant du syndicat « Sveriges Lärarförbundet » au sein du *normgruppen*, dresse le modèle positif d'une éducation « normative » valable :

Le système consumériste (*kommercialismen*) propage le message suivant : « voilà comment tu dois vivre », « Coca-cola, c'est super » [...] Nous disons au contraire : « essaye-les tous, pour pouvoir décider par toi-même lequel est le meilleur. Nous, nous n'allons pas te dire ce que nous-mêmes nous en pensons »²⁷⁰.

Assimiler la norme signifie, d'après cette interprétation, s'orienter parmi des normes équivalentes... Si le même intervenant précise encore que le *normgruppen* s'était donné pour programme de fixer des règles s'imposant à tout le monde – « pierre angulaire »

strider mot intentionerna i Lgr 80 ».

B. Rosengren, déclaration reprise dans *Fackläraren*, 7, 1980, p. 22.

²⁶⁸ « Ni säger att barnen mår dåligt men analyserar inte varför » [Vous nous dites que les enfants vont mal, sans analyser pourquoi], *Lärartidningen*, 17, 1980, p. 34.

²⁶⁹ « [L'enseignant] doit se tenir au fait que ce point de vue, même si controversé, est celui de l'école et de la société, jusqu'à ce qu'un changement n'intervienne à la suite d'une délibération démocratique » (*Han ska hålla fast vid att detta är samhällets och skolans ståndpunkt, även om den bestrids, så länge inte någon ändring har skett genom beslut i demokratisk ordning*. C-G. Boëthius, *op. cit.*, p. 150).

²⁷⁰ *Kommercialismen säger: « Så ska du leva » « Coca-Cola är skönt » [...] Vi säger till barnen: drick alla sorter så kan du själv avgöra vilken som är bäst. Vi säger inte vad vi själva tycker.* Ulf Nilsson, commentaire repris dans *Lärartidningen*, 9, 1979, p. 11.

(*grundstenar*) de l'éducation – les exemples qu'il détaille mettent l'école dans le rôle d'un arbitre relativisant les positions d'autorité existantes, pour offrir à l'élève un environnement protégé, libre de tout préjugé, l'aidant à se former son propre jugement. La discussion autour de l'anomie se nourrit ainsi des mots codés de la culture réformatrice des années 60 et 70 : « objectivité », recherche de la « pertinence », émancipation de l'élève des conditionnements extérieurs... Une telle solution, qui ramène toute interrogation de fond à la mise en œuvre d'une méthode, permet aux représentants de l'institution de contrer tout diagnostic concurrent sur la nature du message communiqué aux élèves, conjurant toute remise en question du bilan des réformes. Loin d'impliquer le retour à une relation d'autorité évidente, la revendication de plus de « normes », dans l'horizon défini par le *normgruppen*, devient un appel à confirmer l'évolution du message scolaire dans le sens d'un rapprochement à l'expérience quotidienne et au principe de réalité²⁷¹.

Après avoir examiné la problématique des normes sous l'angle de son inspiration initiale, de sa formalisation et de ses retombées publiques, il est possible d'avancer une réponse à la question de son statut dans l'économie de la réforme scolaire, ainsi que de son impact sur la *doxa* éducative du moment. Une issue indiscutable consiste à remettre en circuit, sur le plan imaginaire, l'idée que l'enseignement ne se limite pas à mettre en circulation des *faits*, ainsi que l'existence d'impératifs culturels irréductibles aux principes d'adaptation et d'efficacité²⁷². Par des détours tels que les récits sur l'enseignement en Chine, sur des crèches de banlieue vandalisées ou sur la mémoire familiale de vieux sociaux-démocrates, le corps social réintègre – dans une école de l'individu – la valeur de la solidarité intergénérationnelle et de la discipline, tout en reconnaissant implicitement l'existence d'un mouvement qui attende à ces valeurs. Cette mise au point apparaît d'autant plus importante que la fragmentation du noyau commun de l'enseignement s'approfondit. Dans le *Lgr 80*, tout le bloc d'orientation escompte une diminution du volume horaire. La consécration du devoir d'éduquer, alors que l'école a été privée successivement de sa méthode (réforme SIA, critique radicale de l'évaluation) et de ses objets (réformes successives des *läroplaner*), sanctionne la substitution d'une norme nationale péremptoire à la solidarité tacite autour de repères diffus,

²⁷¹ Ainsi, dans une interview, un enseignant de dessin explique que sa manière de se conformer au débat autour des « normes » consiste dans le fait de démarrer chacun de ses cours par une courte discussion autour d'une « image de la semaine » (*veckans bild*), renvoyant à un problème d'actualité. *Är du en hinder-människa...*, *op. cit.*, p. 24.

²⁷² Il s'agit en effet d'une rupture, si l'on considère que pour certaines des organisations des enseignants, touchées par la campagne du *normgruppen*, l'affirmation « l'école doit éduquer » ne coule pas de source (*cf. Fackläraren*, 7, 1980, p. 22).

confiés à la mémoire professionnelle. Tout en confirmant la nécessité, pour l'école du principe de réalité dessinée par le *Lgr*, de reposer sur un mandat assuré, cette opération rend impossible une discussion autour de leur hiérarchie. Toute tentative de détermination, dans un domaine non codifié, est découragée par le tabou qui frappe la référence à un principe d'autorité socialement inscrit : l'autorité du maître, d'une pratique professionnelle, de la tradition. Ce qui laisse finalement à la bureaucratie scolaire toute latitude pour enrôler cette exigence au service de la perpétuation de sa propre doctrine. En effet, à travers l'image qu'il propage de la recherche normative, la *normgruppen* montre qu'il respecte un *a priori* absolu dans ce domaine. Un témoignage, extrait d'une anthologie éditée par le groupe, révèle que le débat que *Skolan skall fostra* aurait dû déclencher dans les établissements n'avait pas été à la hauteur des attentes, compte tenu de l'impossibilité pour les acteurs de s'orienter sur un cadre et sur des objectifs²⁷³. S'agit-il de réinstaurer une relation magistrale traditionnelle, ou est-il sous-entendu, d'après la philosophie des dernières réformes, que toute nouvelle norme serait fixée « en accord avec ceux qui doivent être éduqués » ? « En théorie – dit le commentateur, s'exprimant en tant qu'enseignant – on devine que c'est la seconde alternative qui s'applique. Mais nous ne savons pas comment le faire »²⁷⁴. De mon point d'observation, il me semble que l'existence de ce doute empêche toute confrontation autour de normes concrètes. La seule question ouverte est de savoir si cette paralysie représente un handicap de la procédure qui met la norme au centre de l'attention, ou l'expression profonde de sa logique pratique.

Sur le plan explicite, affirmer une morale est pour les acteurs investis de diriger le débat autour de la question des normes un synonyme du droit/devoir, valable pour tout un chacun, de « se » dire, d'être reconnu en tant qu'individu. De l'exigence, pour le professeur, de rassurer chaque élève, en lui attestant qu'il « est bien » comme il est²⁷⁵. Ce qui n'exclut pas la possibilité de l'*influencer* – hors de toute représentation d'une vérité absolue ou d'une croyance assumée – pour un but socialement cautionné. La discussion « officielle » sur les normes s'empare ainsi de la nostalgie d'une transmission normative évidente, tout en restant fidèle au principe individualiste qui demeure la référence indiscutée. Ce faisant, elle barre la

²⁷³ A. Pikas, *Våra möjligheter och skyldigheter att diskutera fram normer med dem som skall fostras* dans *Normer och normlöshet*, op. cit., pp. 227-235. Plusieurs témoignages dans la presse font état d'un malaise ou d'une difficulté, de la part du corps enseignant, à cerner l'enjeu de la discussion préconisée par le *normgruppen* (cf. *Lärartidningen*, 13 et 17, 1980), ainsi que d'une demande d'orientations plus claires.

²⁷⁴ *Teoretiskt sett kan vi hysa insikten att det är det andra alternativet ovan som vi borde fullfölja, men vi vet inte hur.* A. Pikas, op. cit., p. 228.

²⁷⁵ « Si nous ne transmettons pas aux enfants confiance en soi, le “je suis bien comme je suis”, ils ne vont pas non plus développer de la considération envers autrui » (*Om vi inte ger barnen tillit till sig själva, “jag är jag och jag duger”, så får de inte heller en Du-känsla.* B. Rosengren, *Ska vi ha centrala...*, op. cit., p. 23).

voie à toute revendication concurrente de vérité, en la stigmatisant en tant que velléité illégitime, voire autoritaire. L'actualisation du thème des « normes » œuvre ainsi, toute à la fois, comme un remède et comme un symptôme de la précarité, constamment entretenue, de l'investiture du dépositaire de la norme éducative et de sa légitimité à l'énoncer. Il est d'autant plus intéressant de constater que c'est en réaction à ce tournant du processus réformateur qu'un mouvement spontané d'acteurs professionnels, s'élevant contre toute la politique éducative en cours, fait son apparition dans le débat et parvient à en problématiser la forme et l'enjeu.

4. LE « SAVOIR », UN INSTRUMENT DE SUBVERSION. UNE MOUVANCE DISSIDENTE DANS LE DÉBAT SUR L'ÉCOLE

Mon exploration du dialogue entre identité nationale, mémoire de l'école et autoconsécration de l'État-providence, s'achève sur une crise qui brise soudainement la linéarité d'un processus, dans lequel le souci du consensus et la correspondance des valeurs éducatives à la sensibilité du plus grand nombre avaient été des fils conducteurs. Un terrain conflictuel dans lequel s'expriment des instances irréductibles autant aux solutions organisationnelles et psychotechniques de la SIA qu'à leur dernière cristallisation rhétorique, la poétique des « normes ». Ce choix s'explique moins par un souci de rigueur historique – mieux encadrer le champ de forces dans lequel le *Lgr 80* voit le jour – que par une exigence d'ordre méthodologique, un bloc idéologique ne pouvant être cerné qu'à travers les résistances qu'il éveille à sa périphérie : les positions qu'il refuse d'intégrer. Cet affrontement apporte également un éclairage sur une autre interrogation qui jaillit de cette étude : à savoir, si la radicalisation de l'expérience antimythologique, qui se traduit dans la crise d'identité des champs disciplinaires, de la transmission et de l'acte d'enseignement lui-même, aboutit ou non sur sa crise définitive, sur l'épuisement du socle social et imaginaire de l'expérience de la *medborgarskola*.

La résistance sociale au projet incarné par la réforme s'est déclarée, tout au long de cette recherche, sous des formes diverses : polémiques relatives à la révision d'un programme ou à la pédagogie d'une matière²⁷⁶, controverses lors de la procédure de certification d'objectivité des manuels d'enseignement, difficultés dans la vulgarisation de la doctrine pédagogique de la *förskola* ou dans l'association des parents d'élèves, ou des immigrés, à sa gestion. À peu

²⁷⁶ La religion ou la sexualité étant, avec une certaine approximation, les seuls domaines où la polémique sur les contenus scolaires atteint le débat public au niveau national.

d'exceptions près²⁷⁷, aucune de ces polémiques contingentes ne s'élève à une dimension politique. Au contraire, les fétiches idéologiques que la dynamique réformatrice met en place – l'*objectivité*, le *dialogue*, la participation parentale ou les normes – ont pour mission d'anticiper et contrer ces résistances. Leur bien-fondé (et encore moins l'idéal anti-élitiste et intégrateur à la base du projet de la *grundskola*) n'escomptent jamais des attaques sur le plan des principes. Bien plus souvent que dans la dialectique publique concrète, l'altérité par rapport à la marche de la réforme se construit à l'intérieur du discours réformateur lui-même, contribuant à son autodéfinition : elle prend alors le visage de l'auteur de manuels contrevenant au devoir d'objectivité, du professeur réticent envers de nouvelles méthodes, des éducateurs attachés à une vision conventionnelle, « éloignée de la réalité »²⁷⁸. Au fil des réformes, deux thèmes organisateurs se détachent : le roman de l'émancipation radicale, et celui de la communauté pacifiée ; nous avons reconnu la capacité de chacune de ces deux instances à s'imposer à travers l'amalgame rhétorique avec son contraire²⁷⁹. L'*interdiction* d'éduquer (au nom du refus de l'arbitraire) et le devoir d'éduquer et d'*influencer* (au nom du principe de réalité) n'entrent en contradiction que pour tisser de nouvelles alliances, contre un objectif stable : un ordre culturel stérile, oppressant, dénué de légitimité.

Ses défenseurs spontanés – les enseignants et leur inconscient culturel – endossent bien, dans la représentation des déclarations d'intention de la réforme, le costume du résistant ; cependant, les documents que j'ai examinés ne permettent de mesurer l'intensité du combat que par des indices épars. La mobilisation des organisations d'enseignants d'histoire ou de religion – les seuls exemples que j'ai considérés en détail – se limite par exemple à la revendication d'un droit d'existence et d'intérêts professionnels²⁸⁰. Dans d'autres exemples où une dialectique voit le jour, la capacité de récupération d'instances diverses (la demande de *plus de famille*, de *plus de politique*, de *plus d'ordre...*) à l'intérieur du projet de *medborgarskola* s'impose davantage à l'observation que la confrontation frontale entre défenseurs et adversaires des réformes. Même la radicalisation du débat, en correspondance à la consécration de la *förskola* comme le paradigme éducatif de toute la société suédoise, se solde par un succès pour l'institution et pour sa doctrine totalisante. Ce n'est donc qu'au

²⁷⁷ Je me réfère à l'opposition radicale de secteurs de la pédagogie d'inspiration marxiste au caractère émancipateur de la doctrine préscolaire (cf. *supra*, chapitre v.1.1 et chapitre vi, pp. 789 sqq.)

²⁷⁸ Cf. *supra*, chapitres i, p. 104-106 sqq., ii pp. 234-237 sqq. et iv.4.1.

²⁷⁹ Le cas de l'éducation sexuelle, certifiée objective *et donc* plus morale, ou de l'enseignement religieux, jugé nécessaire *car* universel et non dogmatique, sont les plus instructifs.

²⁸⁰ En résistant, par exemple, contre la diminution du nombre heures d'enseignement curriculaire, ou contre la fusion avec d'autres disciplines.

tournant d'une décennie marquée par l'exaltation de l'utopie scolaire et par son amalgame – politique, langagier, administratif – avec l'action sociale, que cette résistance diffuse prend une forme publique, un langage cohérent et une conscience de soi.

La période qui précède immédiatement l'examen par le *Riksdag*, en juin 1979, de la proposition de *läroplan*, est marquée par une initiative sans précédent dans l'histoire de la réforme scolaire suédoise : la mobilisation d'un peloton d'intellectuels et d'acteurs professionnels en défense de l'identité de l'école et de sa tradition intellectuelle. L'initiative vise en premier lieu la percée du paradigme pédagogique de la *förskola* dans l'enseignement obligatoire, mais, loin de rester cantonnée à une discussion de spécialistes, elle débouche sur une contestation publique des rapports entre l'État, ses élites et l'héritage culturel national. En s'appropriant – par-delà les canaux institutionnels – la mission de sauvegarder cet héritage, le mouvement ouvre une petite faille dans le consensus autour de la définition légitime des missions du système éducatif et de sa régie politique. Sa défense de l'aura charismatique du travail de l'école se pose en contradiction avec un ethos de l'éducation ancré dans le projet de l'État-providence et, par ce biais, dans une idéologie, voire un récit national. Contrairement à la querelle des « normes », le conflit qui se déclare en 1979 entraînera une polarisation qui traverse et le monde enseignant et les champs intellectuel et politique, pour déboucher sur un conflit ouvert, dont l'onde de choc restera visible après plusieurs décennies²⁸¹.

Ce cas m'est apparu également emblématique par la manière dont le sentiment qu'il exprime est reçu et contré au niveau des institutions. La confrontation avec la constellation des défenseurs du projet réformateur est frontale et sans concessions ; l'embarras que les responsables de la réforme manifestent, tantôt à répondre aux revendications des contestateurs, tantôt à récupérer leurs thèses à l'intérieur de leur projet, pourrait suggérer que les problèmes soulevés touchent au cœur de l'identité du projet réformateur et en dévoilent certaines prémisses non négociables. L'originalité de la critique découle du fait d'appliquer à un tel constat d'échec un diagnostic irréductible à des solutions d'ordre administratif, technique ou même politique. La comparaison avec le désenchantement qui traverse la crèche, et qui anime la réflexion sur les « normes », est instructive. La question des contenus éducatifs se trouve au centre du discours, ce qui permet à l'argumentation d'échapper à des

²⁸¹ Les attaques successives lancées contre l'identité et le bilan du système scolaire dans les années 1990 (révision des *läroplaner* à l'initiative du gouvernement de Carl Bildt), ou dans les années 2000-2010 (*cf. infra*, note 374) calquent au pied de la lettre les thèses de la contestation de 1979. Il est intéressant de relever que cette filiation est généralement passée sous silence.

schémas oppositionnels figés – socialisation vs. individualisation²⁸² ou éducation vs. transmission de savoirs – pour l’assigner à une logique de l’« objectivité » : celle des devoirs imprescriptibles de l’école envers sa mission de rayonnement culturel.

Le mot d’ordre fédérateur au nom duquel les secteurs hostiles à la politique éducative en cours vont communier pendant quelques années – celui de « savoir », en suédois *kunskap*²⁸³ – est emblématique d’une posture, qui présuppose (en total décalage avec la *doxa* réformatrice) que l’objet du discours éducatif puisse être déterminé sans le référer préalablement au contexte social de sa communication ou à la subjectivité de ses destinataires. Les sujets de prédilection du mouvement de contestation – le rôle des apprentissages théoriques, des disciplines humanistes, du livre par rapport aux schémas participatifs – adhèrent trop directement au contenu de mes analyses de la transformation de la mission de l’institution, pour que j’en néglige l’impact. Ce mouvement marque-t-il le retour d’instances discriminées tout au long du processus ? Qu’est-ce qui les arrache, le cas échéant, au silence apparent des années précédentes ? Les conditions dans lesquelles il propage son cri d’alerte peuvent-elles nous éclairer sur l’enjeu de l’affrontement entre *bildning* et éducation à la citoyenneté, et sur son bilan ?

4.1 Le FKS : un « mouvement populaire » élitiste ?

Le 31 mai 1979, six jours avant le débat parlementaire sur la proposition de révision du *läroplan*, le quotidien national « Dagens Nyheter » publie, en encadré au bas de la troisième page, une lettre ouverte intitulée simplement « Appel » (*Upprop*). Le texte s’ouvre sur ces propos :

La politique scolaire actuelle est extrêmement inquiétante. Les connaissances (*kunskaperna*) ne sont plus au centre. Nous voulons réagir contre cela [...] Vers le savoir, il n’y a pas de raccourcis : le seul chemin passe par de bonnes connaissances disciplinaires (*ämneskunskaper*). C’est pourquoi, miser sur la qualité de l’enseignement ne peut pas signifier s’appuyer, de manière vague, sur la soi-disant réalité, sur l’expérience des élèves ou sur leurs intérêts spontanés, mais au contraire les instruire sur l’expérience collective que notre héritage culturel recèle [...]²⁸⁴

²⁸² En d’autres termes, de la démarche consistant à soumettre l’activité de l’école à l’évaluation de « ce qui est bien » du point de vue de l’enfant ou de la « société ».

²⁸³ Du verbe *kunna* (« savoir », « connaître », mais aussi « pouvoir »). Il s’agit encore une fois d’un mot condensateur de significations, qui désigne en suédois autant une qualité abstraite (l’acquisition d’une vertu, le « savoir ») que des objets spécifiques, reductibles à des pratiques culturelles bien identifiées : des « connaissances », destituées de pertinence utilitaire immédiate et attenantes à des aires disciplinaires reconnues.

²⁸⁴ *Den nuvarande skolpolitiken är djupt oroande. Kunskaperna står inte längre i centrum. Detta motsätter vi oss [...] Till kunskap finns inga genvägar. Den enda vägen dit går över gedigna ämneskunskaper. Att satsa på kvalitet i skolarbetet innebär därför inte att på ett diffust sätt utgå från den så kallade verkligheten eller elevernas direkta erfarenheter eller spontana intressen utan i stället att undervisa om den allmänna erfarenhet som ryms i vårt kulturarv.*

UPPROP [Appel], *Dagens Nyheter*, 31/05/1979, p. 3.

Cette prise de position a comme but immédiat d'alerter l'opinion sur les propositions de nouveaux programmes pour la *grundskola*, que le gouvernement, par l'intermédiaire de la ministre libérale Birgit Rohde, se préparait à soumettre. Ce passage est pertinemment perçu comme une formalisation de l'alignement de l'enseignement obligatoire aux principes et au mode d'organisation dictés par la SIA²⁸⁵. Le grief avancé à l'égard de ce document préparatoire est de n'apporter aucune solution aux problèmes de l'enseignement que le débat public des dernières années avait pointés – discrédit du corps enseignant, décrochage scolaire, baisse du niveau général de préparation – voire de préconiser de faux remèdes, tels qu'une individualisation encore plus poussée de la pédagogie, l'abandon de tout critère de qualité ou la dispersion de l'identité des matières. L'impact subversif de la dénonciation tient, encore plus qu'à ces constats, au bilan rétrospectif qu'elle dresse des politiques publiques en matière scolaire. En pointant les problèmes de discipline ou la dégradation du niveau intellectuel de l'enseignement, l'appel de mai en tient pour responsables les réformes des décennies précédentes et les appareils bureaucratiques qui les avaient promues et suivies.

Pour les signataires issus du monde enseignant, l'appel sonne comme un rejet catégorique des mutations que la réforme SIA a imposées à leur rôle professionnel. En toile de fond, s'exprime la frustration engendrée chez les éducateurs par la généralisation de méthodes non directives, peu structurées, et par le rapprochement entre le statut du maître et de l'élève. Le discrédit des pratiques éducatives conventionnelles est également imputé à un climat culturel plus diffus, caractérisé, d'après les auteurs, par un « mépris insidieux (*smygande*), parfois ouvertement revendiqué, envers l'effort intellectuel au sens traditionnel du terme »²⁸⁶. Un constat aussi tranchant annonce la remise en cause de deux priorités que la réflexion réformatrice des années 60 et 70 avait tenues pour évidentes : le primat de la socialisation et la fonction libératrice attribuée au travail en groupe :

On donne aux méthodes de travail le caractère d'« activités de groupe », « projets » et ainsi de suite, afin qu'elles « aient du sens » pour les élèves ou les étudiants [...] Mais ce ne sont pas les méthodes de travail qui doivent avoir du sens : elles ne sont pas une fin en soi²⁸⁷.

En conclusion, le document exhorte à

²⁸⁵ Les conclusions de la commission d'enquête sur la réforme du cursus de formation des enseignants (*Lärarutbildningsutredning* ou LUT 74), qui prévoyait une forte réduction du temps consacré à la formation académique classique, apparaissent en concomitance avec le projet de nouveau *läroplan*, les deux initiatives se présentant comme complémentaires.

²⁸⁶ *Det finns ett smygande, ibland öppet uttalat förakt för traditionellt intellektuellt arbete. Ibid.*

²⁸⁷ *Arbetsformerna förändras mot "grupparbeten", "projekt" osv, som skall "kännas meningsfulla" för eleverna/studenterna [...] men det är inte arbetsformerna som skall kännas meningsfulla i skolan. De är ej självändamål. Ibid.*

...rompre radicalement avec la politique éducative actuelle, redécouvrir le savoir (*kunskap*) et faire à nouveau de l'école une *écoles*²⁸⁸.

L'appel s'accompagnait des signatures de soixante-quatre personnalités du monde de l'enseignement et de la culture. Il avait été rédigé en quelques jours par un petit regroupement informel, réuni quelques mois auparavant et animée par un activiste social-démocrate et professeur de *folkhögskola* (Jan Peterson), qui fixa avec le quotidien du soir les conditions de sa mise en valeur²⁸⁹. Ses partenaires de conspiration avaient été un enseignant de *mellanstadium* et collaborateur de la revue *Folket i bild-Kulturfront*, d'orientation marxiste révolutionnaire (Knut Lindelöf), et un historien des idées (Arne Helldén). Une réunion publique était annoncée, en vue de la formalisation du rassemblement à l'origine de l'appel : le « groupe de travail pour le savoir (*kunskap*) à l'école »²⁹⁰.

Dans la liste des signataires, les noms de quelques écrivains et journalistes de renom, tels que Jan Myrdal et Lars Gustafsson font figure de vedettes. Le profil des auteurs penche donc vers l'extrême-gauche de l'échiquier politique, mais se dérobe à une identité précise et à toute filiation d'une structure organisée, parti ou association. Le comité de rédaction de *Folket i bild* (qui avait Jan Myrdal comme figure de pointe), un réseau consacré à la récupération de toxicomanes et animé par un député social-démocrate, et une cellule d'adhérents du SKP, le parti communiste d'allégeance maoïste, fondé en 1973, peuvent être identifiés comme les seuls noyaux organisés engagés dans la phase naissante du mouvement²⁹¹. Les signatures de militants « de terrain » étaient en majorité : des instituteurs (*klasslärare* et *ämneslärare*), des enseignants du secondaire, plusieurs professeurs issus des écoles de formation des maîtres, quelques élèves et quelques étudiants universitaires²⁹². Certains d'entre eux s'étaient déjà

²⁸⁸ *Vi måste bryta helt med den nuvarande skolpolitiken, återerövra kunskapen och åter göra skolan till skola. Ibid.*

²⁸⁹ La plupart des détails sur la mise en place et sur l'organisation interne du FKS dérivent des échanges de courriers que j'ai eus avec Arne Helldén (lettre à l'auteur, 19/6/2000) et Knut Lindelöf (2013), ainsi que de l'ouvrage que ce dernier a récemment consacré à l'histoire du mouvement (*Kunskapsrörelsen... , op. cit.*).

²⁹⁰ *Arbetsgruppen för kunskap i skolan*. Les coordonnées de deux « contacts » – Jan Peterson et Knut Lindelöf – ainsi qu'un numéro de compte courant figuraient en bas de l'appel, afin de permettre aux lecteurs d'adhérer au mouvement naissant.

²⁹¹ Cf. K. Lindelöf, *op. cit.* Comme seul représentant de l'*establishment* politique, parmi les signataires, on dénombre Yngve Persson (né en 1911), ancien dirigeant syndical et député du SAP. Les quelques autres activistes politiques associés à l'initiative n'exercent pas de responsabilités importantes au sein de leur mouvement.

²⁹² La répartition des signataires par groupe socio-professionnel était la suivante : instituteurs (*lågstadie* et *mellanstadie*) 5 ; professeurs spécialisés (*ämneslärare*) 4 ; enseignants de disciplines non théoriques (gymnastique, matières artistiques...) 11 ; professeurs du secondaire (*adjunkt*) 18 ; professeurs avec qualification universitaire post-diplôme (*lektor*) 1 ; proviseurs (*rektor*) 2 ; personnel non-enseignant (surveillants, administrateurs) 2 ; enseignants des écoles de formation des maîtres 3 ; enseignants travaillant dans le circuit des universités populaires (*folkhögskollärare*), 4 ; professeurs universitaires 2 ; élèves et étudiants 7 ; autres professions (dont un député) et retraités 6. Sur le plan de la distribution par classes d'âge, la génération des 30-40

signalés par des interventions polémiques sur la politique scolaire ; l'appel va permettre l'agrégation d'un mécontentement diffus, aux motifs et aux accents hétérogènes.

Le renom des personnalités associées à l'initiative de mai – qui eut lieu sans préavis et sans autre publicité – était suffisant pour la consacrer comme un événement remarquable. Malgré ces prémisses, l'appel n'eut pas de retombées directes lors de la session parlementaire. Son écho médiatique, au journal télévisé du soir et à la radio, fut immédiat, mais resta à un niveau superficiel. Des responsables politiques, le soir du 31, répliquèrent à l'allégation selon laquelle l'école « ne transmettrait plus des connaissances ». Ce n'est qu'au bout de plusieurs mois, à la suite de l'activisme des membres de l'association, que la presse nationale en relayait les contenus pour en faire un objet de débat²⁹³. Les premiers commentaires dans la presse oscillent entre l'ironie, l'indignation et la stupeur²⁹⁴. L'objet des passions qui animaient ce regroupement original, dans le contexte structuré et discipliné de la vie associative suédoise, apparaissait sans doute difficile à maîtriser, autant de la part de l'establishment éducatif que pour les médias, défiés sur le terrain de la définition appropriée de la réalité et de ses problèmes.

En effet, comme on le constate, ni la critique des difficultés de l'école amorcée par l'appel, ni la solution préconisée ne respectaient la philosophie implicite du débat sur l'école : elles ne renvoient pas à une analyse « objective », fondée sur des compétences de spécialistes ou de nouvelles données expérimentales. Bien au contraire, les auteurs déplorent la dispersion et le brouillage des missions de l'école entraîné par l'influence grandissante de la psychopédagogie officielle, et attachent leur revendication au retour, autant sur le plan des méthodes que de l'objet de la pédagogie, à un ordre intemporel – posture résumée dans l'appel à « refaire de l'école *une* école ». C'est à partir de ce dénominateur commun que la publication du manifeste, loin de se cantonner à un cri de protestation, prélude à une tentative pour

ans était majoritaire.

²⁹³ Ce n'est qu'au mois d'août que la revue du syndicat des enseignants du secondaire, le plus proche des positions des contestataires, consacra un commentaire à l'appel (« Missriktad appell » [Un appel mal dirigé], *Skolvärlden*, 18, 1979, p. 2). La presse nationale relaye le débat suscité par le mouvement vers la fin de l'été (cf. *Aftonbladet*, 22/8/1979, *Dagens Nyheter*, 31/7 et 30/8/1979, et *Svenska Dagbladet*, 9/9/1979) en concomitance avec la sortie de quelques ouvrages de ses représentants. Au mois de novembre la revue de pédagogie liée à la « nouvelle gauche », KRUT, consacre un numéro spécial au thème de la *kunskap* et à la récusation des thèses du FKS.

²⁹⁴ Le premier compte rendu d'activités du mouvement fait état des réactions de la presse par parti politique. Aucune réaction n'est enregistrée de la part de la presse libérale et du centre ; l'accueil des thèses du mouvement est généralement positif dans la presse de droite et nettement partagé dans la presse sociale-démocrate et d'extrême-gauche.

rassembler un mouvement d'opinion autour de ses mots d'ordre. Le destinataire et le but politique de l'initiative, qui rejetait en bloc une politique scolaire dont la responsabilité incombait, à quelques nuances près, à tous les partis représentés au *Riksdag*, n'étaient pas non plus immédiatement clairs. Soudés autour de l'ambition de projeter leur diagnostic à l'intérieur des débats sur l'organisation du système scolaire, les promoteurs de l'appel se mobilisent en premier lieu pour donner une assise qualifiée à la future association, en recherchant des adhésions chez les professionnels de l'enseignement, les acteurs de la vie culturelle, les réseaux associatifs. La rédaction d'une revue, destiné à solidariser le personnel des écoles avec la vision du mouvement, fut donc entamée en parallèle avec la présentation de l'appel. La recherche de financements – qui se transformerait bientôt en une source de tensions au sein de la future organisation – n'avait pas encore débuté au moment de la publication de l'appel²⁹⁵.

À travers l'organisation de conférences, de rencontres publiques ainsi que par la propagande informelle dans les écoles, les adhésions spontanées dépassent apparemment les prévisions des organisateurs ; leur nombre, néanmoins, est surtout révélateur de la capacité de mobilisation limitée de l'appel de mai au niveau des groupes professionnels concernés par les réformes²⁹⁶. Dès le mois de juillet, Arne Helldén annonce dans la presse que plusieurs milliers de citoyens ont apporté leur soutien au soulèvement contre la doctrine éducative officielle²⁹⁷. Le titre de sa contribution (« Platon, c'est plus important que la déchetterie ! ») est emblématique des thèses que l'organisation va marteler durant la phase ascendante de sa trajectoire. En se consolidant, elle garde son caractère transversal, voire franchement contradictoire : des représentants illustres de la nouvelle gauche et du mouvement de 68 y côtoient des syndicalistes et sociaux-démocrates, solidaires avec le projet de la *grundskola*. L'activisme de jeunes enseignants croise la nostalgie de professeurs issus du *läroverk* (le groupe le plus représenté dans les demandes d'adhésion de la première année) et l'élitisme revendiqué d'universitaires et personnalités culturelles, associés à la droite²⁹⁸. Des travailleurs

²⁹⁵ La mention d'un numéro de compte courant, en bas de celui-ci, constituait le premier pas d'un appel de fonds, qui permit le démarrage des activités du mouvement (cf. K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen...*, op. cit., p. 125).

²⁹⁶ Le nombre maximum des contributeurs de l'association fondée en 1979 sera atteint en 1980, avec 254 affiliés (*ibid.*, p. 126).

²⁹⁷ Cf. A. Helldén, « Platon viktigare än soptippen », *Svenska Dagbladet*, 24/7/1979. Le compte-rendu d'activités de 1979 de l'association fait état d'environ deux mille manifestations d'intérêt ou demandes d'adhésion parvenues, par différents moyens, jusqu'au mois d'août (des extraits de plusieurs de ces lettres sont reproduits dans Lindelöf, *Kunskapsrörelsen...*, op. cit., pp. 96-106).

²⁹⁸ Comme le directeur de la fondation Nobel, S. Ramel, à son tour rattaché à la confédération nationale des employeurs (SAF). Cf. K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen...*, op. cit., pp. 122-123.

sociaux et des parents rejoignent les adhérents. L'initiative débouche sur la formation d'un regroupement aux frontières floues, à son tour singulier dans son identité : à mi-chemin entre un centre de coordination des adhérents à une initiative protestataire, le canal d'expression d'un courant d'enseignants et un mouvement d'opinion à vocation politique.

Le mouvement se dote d'un statut officiel, avec le sigle FKS²⁹⁹, le 25 août 1979. En septembre, une réunion publique organisée à Stockholm dans les locaux de la fédération des cercles d'études du mouvement ouvrier (ABF), en présence de quatre cents personnes, marque le début de ses activités. Le premier numéro de l'organe, « Äpplet », sera éditée à 30 000 exemplaires dans la même année. Les interventions dans la presse, l'organisation de rencontres et la propagande dans les écoles sont les moyens par lesquels le FKS s'efforcera d'affirmer ses arguments. Quelques initiatives politiques récentes et symboliquement chargées – la rédaction du *Lgr 80* et des *kursplaner* des différentes matières, la présentation en 1979 du projet de réforme de la formation des enseignants élaboré par l'*utredning* LUT74 – deviennent rapidement les repoussoirs du mouvement, le miroir inversé de sa vision du savoir et de la transmission culturelle. La variété des sources d'inspiration à la base du mouvement se développe dans la période successive à travers la publication de pamphlets³⁰⁰ et d'ouvrages théoriques, tous tournant autour du champ de tension qu'ils contribuent à définir : le conflit entre la modernisation des méthodes d'enseignement et la transmission des connaissances³⁰¹. L'action initiée au printemps 1979 atteint son point culminant entre la fin de cette année et 1981³⁰², pour décliner assez rapidement dans la période suivante. En 1981, le rassemblement des défenseurs de la *kunskap* connaît la scission d'une partie de ses membres les plus influents, y compris certains des promoteurs de l'appel de mai 1979. La scission de cette fraction, animée par la volonté d'exercer une action plus incisive contre la pensée réformatrice, donnera naissance à une organisation parallèle, baptisée AKS (« groupe d'action pour la *kunskap* à l'école »³⁰³). Caractérisée par une image publique plus agressive et par un lien plus organique avec des sponsors du secteur privé, cette association comptera sur le

²⁹⁹ *Föreningen för Kunskap i Skolan* (« association pour le savoir à l'école »).

³⁰⁰ L'un des premiers exemples est l'anthologie parue au lendemain de l'appel de mai 1979 : J. Peterson (ed.), *Skolan som kunskapsförmedlare* [L'école en tant que vecteur de connaissances], Stockholm, Prisma, 1979).

³⁰¹ Parmi les ouvrages publiés dans la période de plus grand activisme, on retiendra *Skolan som kunskapsförmedlare* (*op. cit.*), J. Peterson (ed.), *Läraren som kunskapsförmedlare* [L'enseignant en tant que vecteur de connaissances], Lund, Studentlitteratur, 1981, A. Helldén, *Platon eller soptippen?* [Platon ou la déchetterie ?], Stockholm, Gidlunds, 1981 et K. Lindelöf (*Grundskola på grund. Scener ur en mellanstadieärores vardag*, Stockholm, Prisma, 1986).

³⁰² Donc parallèlement à la discussion sur les « normes » abordée dans la section précédente.

³⁰³ *Aktionsgruppen för kunskap i skolan*.

soutien déclaré d'un peloton plus consistant d'universitaires et intellectuels réputés³⁰⁴. Tout au long des années 80, elle poursuivra la publication de la revue « Äpplet », ainsi que d'une série de pamphlets. Dans cette phase, toutefois, l'impact public de la contestation semble régresser³⁰⁵ : l'AKS cessera formellement ses activités en 1992.

En me concentrant sur les instances, les inquiétudes et les clivages qui amènent ce courant critique³⁰⁶ à s'organiser en bloc opposé à l'acquis de la réforme et à sa vision du monde, je tâcherai de dégager les traits de singularité qui en fait, à mon avis, un phénomène révélateur. Je partirai, pour ce faire, des positions que ses représentants développent dans leurs interventions publiques et des enjeux que leur réception soulève. Il s'agit en premier lieu de comprendre le symptôme que l'ouverture de ce front intransigeant exprime, pour ensuite en mesurer l'impact, ainsi que sa capacité à remettre socialement en question le bien-fondé de la transformation étudiée. Et à en modifier la donne.

4.2 Une critique sociale de la « démocratisation » de l'école

Avec son ton péremptoire, l'appel du 31 mai 1979 prend le contre-pied des principaux tabous du discours sur l'école, en s'attaquant aux valeurs qui inspirent depuis 1948 la réforme de son organisation interne : de l'individualisation de la pédagogie au travail en groupe, de la critique de la culture écrite à l'influence de la psychologie dans la révision des méthodes et des responsabilités. L'insistance du document sur le statut des savoirs *théoriques* et sur la transmission par l'école d'une « expérience collective » interpelle implicitement la dégradation du statut des humanités, donc le phénomène que j'ai interrogé tout au long de cette recherche. C'est l'effet cumulatif des réformes, l'inconscient culturel qui les anime, qui

³⁰⁴ La déclaration programmatique du AKS était accompagnée de la liste des personnalités publiques qui, à fur et à mesure, lui témoignaient leur soutien moral : si l'on compare cette liste avec celle des signataires du précédent manifeste, on observe que le poids des représentants de l'élite culturelle s'est considérablement accentué. Cette liste d'adhérents (qui comprend, en 1983, 131 noms) est dominée par les professeurs des Universités (49 signatures, dont Stig Strömholm – prorecteur de l'université d'Uppsala de 1978 à 1989 – Torgny Segerstedt jr., titulaire de la première chaire de sociologie en Suède, l'historien Erik Lönnroth et le *professor emeritus* d'histoire économique Ernst Söderlund – qui s'était exprimé contre la réforme de l'enseignement de l'histoire dans les années 40 et 50 ; cf. *supra*, section II.1.2.4). Le reste de la liste comprenait une majorité d'écrivains (vingt-six), dont plusieurs célébrités nationales (Theodor Kallifatides, Sven Stolpe), des personnalités du monde artistique (compositeurs, acteurs, peintres) et des professions libérales ; en revanche, on n'y compte que deux hauts fonctionnaires, et aucune personnalité politique (à l'exception de l'écrivain d'origine estonienne Anders Kung, membre de la direction du *folkpartiet*).

³⁰⁵ Cf. les jugements rétrospectifs émis par deux des protagonistes du soulèvement : A. Helldén (dans l'organe de l'AKS *Äpplet*, 3, 1982, p. 3) et K. Lindelöf, *Grundskola på grund*, op. cit., Préface.

³⁰⁶ Compte tenu de la transmigration de militants qui se réalise entre les deux associations ainsi que de la continuité programmatique qui le relie, il m'a semblé légitime d'englober dans un seul raisonnement le débat suscité par ces deux sources.

est en question. Alors que chaque révision du *läroplan* avait renchéri dans le déplacement du référent du système, de la trame immémoriale et incarnée d'un canon vers les grandes urgences de l'humanité contemporaine, l'appel relance l'importance de la reproduction pure et simple de contenus disciplinaires classiques. Le lexique des contestateurs puise, de manière ostensible à des termes discrédités dans le langage de la réforme, pour les charger d'un contenu positif : *kulturarv* (héritage culturel), *ämneskunskaper* (connaissances disciplinaires) *förmedling* (transmission)... La tentative de subvertir le registre linguistique imposé par l'expérience réformatrice sera une des tâches vers lesquelles l'activisme polémique du mouvement dirigera son attention.

Examinons à présent au nom de *quoi* et par *qui* ce retournement de l'axe du débat, qui à l'apogée de l'entreprise dénonce l'école de la citoyenneté comme une voie sans issue, est invoqué. Demandons-nous quelle dissonance profonde pousse une partie de l'opinion à défier une *doxa* qui nous a prouvé, jusque-là, ses capacités mimétiques et autocorrectrices. Une compréhension adéquate du foyer de contestation qui s'autodésigne comme « le mouvement³⁰⁷ pour les connaissances » (*kunskapsrörelsen*) exige que l'on prenne la mesure de la diversité d'expériences auxquelles il offre une tribune : ce qui permettra à ses adversaires de le stigmatiser, tour à tour, comme une expression d'élitisme ou de populisme, de conservatisme égoïste ou d'idéalisme outrancier. Dès ses premiers pas sur la scène publique, la contestation aligne dans ses rangs des militants de la gauche révolutionnaire, attachés à la notion d'émancipation par le savoir, des intellectuels qui fondent leur critique sur une réflexion théorique articulée et des militants du « terrain », prenant la parole au nom de la fidélité à leur vécu. Le *kunskapsrörelse* se pose ainsi comme un rassemblement contingent, cimenté par la gravité de la crise culturelle qui menacerait l'école. L'existence d'une cible commune et le sentiment de briser un tabou permettent, durant une brève saison, de gommer la diversité des identités socioprofessionnelles et des filiations idéologiques qui se coalisent au sein du mouvement³⁰⁸. La focalisation autour de revendications de principe, qui devraient s'appliquer au système d'éducation sans hésitations, offre à des acteurs encadrés par différentes organisations, souvent en conflit³⁰⁹, des arguments permettant d'écarter leurs

³⁰⁷ *Rörelsen*. En suédois, ce terme évoque des associations avec la tradition des « mouvements populaires » interclassistes du XIX^e siècle, ainsi que du mouvement ouvrier.

³⁰⁸ L'hétérogénéité de la filiation politique de ses adhérents est un trait que le mouvement revendique avec fierté (cf. A. Helldén, *Platon viktigare...*, *op. cit.*, et K. Lindelöf « ils ne purent pas nous étiqueter comme des conservateurs... » ... *Grundskola på grund*, *op. cit.*, p. --).

³⁰⁹ Tel est le cas des enseignants généralistes des premiers degrés de la *grundskola* (*klasslärare*), traditionnellement opposés aux professeurs diplômés du *högstadiet* (*ämneslärare*) et du secondaire. Les enseignants de disciplines pratiques (*facklärare*) étaient aussi représentés par une organisation distincte.

différences internes. En même temps, par sa caractérisation éthique, non spécialisée, un tel agenda offre une chance à des représentants de catégories intellectuelles autres que les syndicats d'enseignants d'obtenir une tribune sur la scène des débats scolaires³¹⁰. Ce dernier élément – l'incursion d'un mouvement d'opinion sans affiliation professionnelle, dans la discussion sur l'organisation du système d'enseignement – suffit à caractériser le soulèvement comme un événement sans précédent. Si l'on prête attention à la structure socio-professionnelle de ses militants, dont j'ai déjà offert quelques aperçus, le *kunskapsrörelse* se définit essentiellement par son altérité par rapport à la sphère institutionnelle³¹¹. Cette identité, à la fois sociale et imaginaire, alimente sans doute deux caractéristiques du mouvement : son rejet intransigeant des rhétoriques de l'expertise pédagogique – donc, la stigmatisation, globale et sans nuances, des responsables administratifs et politiques de la réforme scolaire réunis dans les *utredningar* – et sa tendance à se rassembler autour d'une école idéale, de plus en plus identifiée à un modèle historique et à ses legs, en laissant en arrière-plan toute revendication matérielle et concrète.

Le profil militant et la charge polémique qui caractérisent la protestation ont un rapport avec la proximité de nombre de ses membres avec l'environnement politico-culturel de la contestation estudiantine et du maoïsme³¹². Le style provocateur des expressions publiques du mouvement crée un effet de contraste avec son enracinement dans des couches aisées et bien installées du corps enseignant, en même temps qu'il rompt avec la teneur érudite des critiques que la réforme des programmes avait escomptée par le passé, de la part de l'élite académique³¹³. Outre sa nature hybride, le mouvement se singularise par sa volonté de politiser la critique de l'école, en s'adressant à un public non initié, et non plus à des catégories identifiées (les « parents ») ou à un sujet moral (« l'adulte », « le citoyen »).

³¹⁰ L'un des rares précédents date de 1967. L'amputation des heures d'enseignement de littérature préconisée par la *läraryr utbildningsutredning* pour le cursus de formation des enseignants de suédois avait donné lieu à une pétition, immédiatement souscrite par un groupe significatif d'écrivains et intellectuels suédois. Faute de relais de la part des médias, cet appel n'avait pas pu atteindre l'opinion publique (cf. le témoignage de Gunnar Tideström, historien de la littérature, qui relança la discussion. « Litterära klassiker », *Artes*, 4, 1978, pp. 90-91).

³¹¹ À l'exception des militants issus des rangs de la contestation estudiantine, le manque d'ancrage dans les organisations professionnelles ou l'administration scolaire est un trait diffus. Parmi les animateurs du mouvement on ne retrouve aucun fonctionnaire, ni aucun homme politique en activité ; le plus fréquemment il s'agit d'enseignants retraités ou connus pour leur activité d'écrivains et de recherche.

³¹² Des périodiques d'orientation marxiste (notamment, la revue *Folket i bild/Kulturfront*) seront les seuls à accorder une tribune à l'initiative de mai 1979. Ces circonstances ne sont vraisemblablement pas sans effets du point de vue de l'impact politique de la contestation. Des militants gauchistes sont apparus plus légitimés à s'exprimer sans inhibitions à l'encontre de l'idéologie égalitaire qui informait la réforme éducative. Des récits rétrospectifs attestent que cette identification avec un courant « progressiste » a été ouvertement recherchée (cf. *supra*, note 309).

³¹³ Cf. *supra*, chapitre II, pp. 217-228.

Le caractère interclassiste du regroupement « pour les connaissances » se reflète dans l'effort de subvertir deux représentations aprioristes qui avaient étayé la transformation des formes et des contenus d'enseignement dans le sens de la sphère pratique ; à savoir, l'association entre héritage culturel et hiérarchie sociale, et inversement, entre approche libérale et spontanéiste de l'éducation et démocratie politique³¹⁴. Dans le discours qui accompagne l'élaboration du *Lgr 80*, la mise en œuvre des méthodes réformatrices était présentée comme l'application cohérente des droits de l'homme à l'enfance et à la sphère de l'éducation³¹⁵. Le « dévoilement » du caractère manipulateur des pédagogies antiautoritaires occupe une grande partie du contre-discours que le mouvement engage. Des indices de continuité sont perceptibles, sur ce point, avec d'autres interventions qui, à partir des années 1976-1977, font état de la résistance du champ académique vis-à-vis du tournant psychologue incarné par la doctrine préscolaire et par la réforme SIA : une dissociation à la fois morale et sociale, qui a pour cible la « vague rose » de la pédagogie suédoise, stigmatisée dans un article de 1976³¹⁶. Jusqu'à ce moment, le suivi académique des nouvelles pratiques pédagogiques avait été le fruit des sollicitations des administrations d'État, en charge de la promotion de l'innovation. C'est en rompant avec cette tendance que le chercheur en pédagogie d'orientation marxiste Daniel Kallós, dans un ouvrage qui date précisément de 1979³¹⁷, s'attaque au bien-fondé scientifique de la doctrine du « dialogue » pédagogique. D'après cet universitaire, les références qui étaient censées rattacher les conclusions de la *barnstugeutredning* aux découvertes de la recherche pédagogique internationale consistaient en un collage de citations incohérentes, greffées sur des jugements *ex cathedra*. Sur la même lancée, d'autres études voient le jour, ayant pour but de révéler les défaillances théoriques de la « nouvelle » pédagogie scientifique. En dénonçant un projet qui conjugait la codification méticuleuse de l'interaction adulte/enfant et le déni des déterminants sociaux des processus, ils pointent la contradiction d'une libération imposée par le haut et remise au volontarisme et aux bons sentiments³¹⁸.

³¹⁴ L'assimilation entre utopie éducative et utopie politique est tout particulièrement transparente dans le discours visant à légitimer le programme de la *förskola* (cf. *supra*, section IV.2.1) ; mais elle caractérise de manière plus générale la révision des programmes et des formes de l'enseignement depuis la fin des années 1940 (cf. section I.3 et section II.1.5).

³¹⁵ Cf. *Skolan skall fostra*, *op. cit.*

³¹⁶ S. Callawaert et D. Kallós, « Den rosa vägen i svensk pedagogik », *Forskning om utbildning*, 3, 1976, pp. 31-38 (en anglais, « The rose-coloured wave in Swedish pedagogy », *Educational Studies*, 2, 1976, pp. 179-184).

³¹⁷ D. Kallós, *Den nya pedagogiken*, *op. cit.*

³¹⁸ « L'appareil d'État grim pant sur les barricades de la Révolution est évidemment une image trop jolie pour être vraie » (*Statsapparaten på revolutionens barrikader är en bild som naturligtvis är för vacker för att vara sann*).

Le ton de l'appel de mai 79 porte la marque de cette filiation³¹⁹, alors que d'autres passages du document calquent au pied de la lettre des interventions précédentes du père tutélaire du maoïsme suédois, Jan Myrdal, qui, pendant les premiers mois d'existence du mouvement, jouera le rôle de porte-parole charismatique. Les militants « pour les connaissances » s'efforcent de caractériser leur campagne dans un sens progressiste : ce qui apparaît, en premier lieu, par leur tendance à examiner la réforme du point de vue de son impact social, en faisant l'économie des ambitions affichées sur le plan discursif. Dans ses interventions, Myrdal oppose les vertus de l'effort intellectuel à la phraséologie de la socialisation et du respect de l'enfant, accusée de n'offrir qu'une sanction démagogique de son infériorisation culturelle. Une telle critique, qui vise non les objectifs émancipateurs de l'école mais l'inadaptation des instruments mobilisés pour les réaliser, avait le plus de chances de trouver un écho dans un débat où la capacité *intégratrice* du système d'enseignement constituait le pivot de toute analyse. Elle fut également la première à s'exprimer publiquement.

Publié en 1972 sur une revue estudiantine et repris sept ans plus tard dans l'anthologie *Skolan som kunskapsförmedlare*, ce texte de Myrdal peut servir d'exemple du regard porté sur l'institutionnalisation d'une pédagogie autoréférentielle, dénuée d'exigence :

Les enfants issus de familles ouvrières ou de petits agriculteurs [...] qui fréquentaient l'école d'autrefois, y étaient tellement accablés de travail – dans cette boîte-à-bac – qu'il trouvaient la chance de s'approprier les outils intellectuels [...] À présent, alors qu'elle ouvre ses portes aux fils d'ouvriers, l'école modifie sa nature [...] elle parle de liberté, de compréhension, d'opportunités créatrices. Son enseignement cible sa clientèle. Les élèves ne doivent plus apprendre que ce qui leur permet d'être une force de travail rentable et de fonctionner en groupe sous une direction responsable [...] On les contraint à se replier sur leurs problèmes personnels et sur leurs expériences privées³²⁰.

À l'arrière-plan de ce verdict se trouve l'incapacité du tournant antiautoritaire dans l'école à

Dans Callawaert et Kallós, *op. cit.*) Des extraits de l'ouvrage de Kallós sont repris dans l'anthologie-manifeste du FKS, *Skolan som ...*, *op. cit.*, p. 14. Sur l'incidence de ces controverses sur le profil idéologique de la doctrine préscolaire, cf. *supra*, sections v.1.1 et v.1.2.

³¹⁹ Notamment, à travers l'usage appuyé du terme « travail » (*arbete*) pour désigner l'activité intellectuelle, ou le recours à des formules percutantes, telles que « Savoir c'est pouvoir », « Le pouvoir au peuple, c'est la démocratie » (*Kunskap är makt. Makt åt folket är demokrati*), qui suivent la citation reprise dans la note ci-dessous. La première de ces expressions fait écho à la littérature pamphlétiste de la social-démocratie allemande (W. Liebknecht, *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen* dans *Kleine politische Schrifften*, Leipzig, 1976 [1872]).

³²⁰ *De ungdomar från arbetar- och småbrukarhem [...] som kom i den gamla skolan de gnuggades så hårt i denna pluggskola att de fick möjligheter att begagna de intellektuella verktygen [...] Nu, när skolan blivit sådan att även arbetarungdom släpps in då förändrar den karaktär [...] den talar om frihet och förståelse och skapande möjligheter. Dess undervisning är avnämningarriktad. Eleverna skall få lära sig så mycket att de kan bli lönsam arbetskraft och fungera i grupp under ansvarig ledning [...] De betingas till intresse för personliga problem och privata upplevelser.*

J. Myrdal, « Kunskap är makt! » [La connaissance, c'est le pouvoir !], *Gaudeamus*, 15, 1972 (reproduit dans *Skolan som kunskapsförmedlare*, *op. cit.*)

assurer une répartition plus équitable de l'accès aux positions de responsabilité et de pouvoir. Le romancier Sven Delblanc, qui rejoindra le mouvement, l'avait stigmatisée lors d'une série d'interventions sur des sujets d'actualité, publiées la même année que l'extrait précédent :

Toutes les enquêtes confirment mes pressentiments. Les élites ont la même extraction sociale qu'auparavant, à une différence près : l'avantage énorme qu'elles ont accumulé. La capacité d'enseignement de l'école a baissé, alors que celle des familles cultivées (*bildade*) et privilégiées reste la même qu'auparavant³²¹.

Saper le préjugé favorable qui entoure le bien-fondé démocratique de l'expérience réformatrice est donc la première entreprise de la mouvance que le FKS représente. Statistiques à l'appui, elle met en avant les destins concrets des élèves, pour révéler l'effet pervers de la métamorphose d'une école qui se réclame, comme jamais auparavant, de leurs nécessités d'intégration et de réussite. L'angle d'approche du problème est également inédite : les auteurs font découler le bilan social des réformes d'une analyse historique de leur mise en place. Plutôt que comme une source d'infériorisation symbolique, la *bildning* – concept qui entame alors un long parcours de réhabilitation – apparaît ainsi comme une ressource expulsée de la formation de la force de travail des sociétés avancées, un *droit* auquel les nouvelles générations se verraient nier l'accès³²². Comme je l'ai noté, ce processus de déconstruction critique s'organise en amont du déclenchement public de la contestation. Au cours des années 1970, même les forces politiques à l'origine des dernières initiatives de réforme apportent une caution à l'égard de jugements tels que ceux que je viens de reproduire³²³. Une thèse se généralise, selon laquelle la nouvelle école aurait manqué à ses promesses : promouvoir la circulation sociale, revaloriser le travail manuel, briser l'ancrage

³²¹ *Alla undersökningar bekräftar mina misstankar. Eliten har samma sociala ursprung som förut, enda skillnaden består i det enormt ökade försprång de numera har. Skolans utbildningskapacitet har sjunkit medan det bildade och privilegierade hemmets utbildningskapacitet är densamma som förut.* S. Delblanc, *Trampa vatten*, Göteborg, Författarförlaget, 1972, p. 112.

³²² La contribution d'une journaliste et réfugiée politique roumaine – qui va rejoindre le FKS dès 1979 – est emblématique de cette inversion rhétorique, qui transforme l'effort et la connaissance de devoirs en droits. « Nos enfants *n'ont pas le droit* de travailler. Ils n'ont pas le droit de s'engager avec toute leur énergie et toute leur attention dans un processus actif d'apprentissage. Ils ne peuvent pas suivre leurs impulsions spontanées, lorsqu'ils souhaitent apprendre à écrire, à lire, à compter [...] Une longue liste d'interdictions tacites et de tabous dominant l'enseignement, derrière la belle façade que la pédagogie veut afficher » (*Våra barn får inte arbeta. De får inte engagera sig med hela sin energi och uppmärksamhet i någon aktiv inlärningsprocess. De får inte följa sina egna spontana impulser när de vill lära sig skriva, läsa, räkna [...] En lång rad oskrivna förbud och tabubelagda rutiner styr undervisningen bakom den vackra fasad pedagogiken vill visa utåt.* A.M. Narti, « Mot en staliniserat kulturliv? » [Vers une stalinisation de la vie culturelle ?], *Artes*, 1, 1979, p. 118.

³²³ La montée de ce mécontentement est évoquée, entre autres, par Bo Rothstein, *op cit.* De telles critiques vont induire un repositionnement de l'attention des réformateurs vers les éléments inconscients de la reproduction scolaire (phénomène encouragé par la réflexion de P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970) : ils ne marquent pas moins la fin de la confiance dans les vertus d'alchimie sociale attribuées aux réaménagements de l'organisation de l'école.

social des élites³²⁴. C'est ce qui explique la présence, parmi les auteurs du recueil critique *Skolan som kunskapsförmedlare*, de Stellan Arvidsson, secrétaire de la *skolkommision* en 1946 et acteur social-démocrate de l'institution de la *grundskola*. Son adhésion aux critiques de la SIA est révélatrice de la profondeur du désenchantement, ou du divorce entre supporters politiques et technico-administratifs de la réforme en continu.

La rupture avec la *doxa* de la démocratisation du savoir à travers son rapprochement avec le « réel » et l'informalisation du mode de sa communication, réunissent tous les courants du mouvement. On peut supposer que le désenchantement à l'égard des performances nivellatrices de la transformation des systèmes de formation ait contribué à neutraliser un tabou, en permettant à des finalités autonomes – la culture scolaire, et l'autorité des acteurs appelés à la transmettre – d'œuvrer en sources positives d'identification. Cette culture est désormais revendiquée *per se*, sans spécification. Elle s'identifie à la *kunskap*, donc à la seule école envisageable³²⁵. Toute forme de relativisation de ces concepts essentiels est raillée, au nom de la rationalité.

Lorsque le discours se porte sur le savoir et sur les connaissances qui ont trait à la vie de l'école [...] les « progressistes » soulèvent des questions à couper le souffle (*hisnande*). Ils demandent, par exemple : « mais qu'est-ce que le savoir ? » En apparence, il s'agit d'une remarque intelligente, voire profonde. Mais évidemment, c'est une question qui appartient à la métaphysique, ou la philosophie de la connaissance³²⁶.

Ils parlent sans cesse de la nécessité d'une « nouvelle vision de la *kunskap* » (comme si c'était à eux de la former). Ils s'intéressent surtout à une forme de *kunskap* que personne n'avait aperçu auparavant. L'avenir, par exemple – sujet à propos duquel on ne connaît pas grand-chose (mots soulignés dans l'original, *N.d.A.*)³²⁷.

Il est possible d'affirmer que cette approche critique prolonge une tradition établie dès le début du processus réformateur : elle aborde les connaissances et l'héritage humaniste en tant

³²⁴ En 1969, en désignant la réforme scolaire comme le « fer de lance » (*spjutspetsen*) de la transformation sociale, Olof Palme avait ultérieurement relancé cette promesse. Cf. O. Palme, *Skolan – en spjutspets mot framtiden* dans H. Hildebrand, *Skola för demokrati, op. cit.*

³²⁵ « Le niveau du débat suédois en matière d'éducation – ainsi s'ouvre l'anthologie du *kunskapsrörelse* mentionnée *supra* – est tel que le concept de “savoir” est devenu controversiel » (*nivån på den svenska skoldebatten är i dag sådan att ordet kunskap blivit kontroversiellt. Skolan som kunskapsförmedlare, op. cit., p. 9*) Cette allégation était aussitôt motivée par la révélation que la maison d'édition spécialisée *Liber* avait refusé la publication de l'ouvrage, en alléguant que son sujet apparaissait « inactuel ». Arne Helldén affirme, plus sommairement, que la vulgate pédagogique aurait réussi à présenter le concept de *kunskap* comme un « gros mot ». A. Helldén, *Så blev kunskap ett fult ord* [Ainsi la *kunskap* devint-elle un gros mot], *Folket i bild*, 22, 1979.

³²⁶ *När det talas om kunskap och kunskaper, som har med skolan att göra [...] så ställer de “progressiva” hisnande frågor. De frågar t. ex.: vad är kunskap? Det låter ju som om det vore fråga om en intelligent anmärkning, t.o.m. djupsinnig. Men det är naturligtvis en fråga för metafysiker eller kunskapsteoretiker.* A. Helldén, *Platon viktigare, op. cit.*

³²⁷ *De talar oavbrutet om behovet av en ny kunskapssyn (som om det vore deras uppgift att skapa den). Överhuvudtaget är de mycket intresserade av aldrig tidigare skådad kunskap. Framtiden, som vi ju inte kan veta så värst mycket om, är t ex en kunskapskälla, som de med iver söker sig till.* A. Helldén, *Platon eller...*, p. 114.

que moyen pour accéder à des ressources. L'identification de la mission de l'école à la démocratisation n'est donc pas remise en question ; mais on la recontextualisera, en opposant au caractère médiatisé des stratégies émancipatrices, l'effort et la rencontre directe avec la connaissance. Il est intéressant de noter que des aspirations plus hiérarchiques³²⁸ ne trouvent pas immédiatement une écoute parmi les revendications du mouvement. La demande d'alléger la législation relative à la création d'écoles privées n'est pas non plus reprise, même si ce type de sollicitations s'exprime dans le débat interne. L'exigence qui prime vise donc une école *nationale*, au service de l'émancipation individuelle ; mais dans laquelle cette dernière, et donc la légitimité, s'attache à des critères de qualité que des réformes axées sur la performance sociale et le consensus normatif avaient négligés³²⁹. La centralité du thème de l'accès au savoir par rapport aux revendications d'excellence et de sélection a aussi un impact sur le répertoire des enjeux que la contestation prend en compte. Les conditions de la *grundskola*, donc du socle universel de la mission éducative, restent une préoccupation centrale, par rapport à d'autres éléments des politiques éducatives, de la formation des enseignants à la réforme de l'enseignement secondaire.

La réhabilitation du sens commun et de l'*objectivité* des hiérarchies culturelles se fonde, dans l'argumentaire du *kunskapsrörelse*, avec d'autres axes polémiques, où se reflète sa structure sociale atypique : je me réfère à la critique de la bureaucratie et à l'éloge du métier d'enseignant. Cet argument ne se confond pas avec une revendication sectorielle ou syndicale, mais s'enracine dans la dénonciation de l'*institutionnalisation* du champ culturel par les premiers représentants de la contestation : un autre élément qui explique la marginalité du mouvement pour les « connaissances » et sa revendication d'altérité par rapport à l'initiative politique en matière éducative. En essayant d'élucider la genèse intellectuelle de l'appel de 1979, j'ai relevé que les promoteurs de l'initiative – Arne Helldén et Jan Peterson – sont à la fois des enseignants attachés à la tradition suédoise de l'instruction des adultes (*folkbildning*) et des militants sociaux-démocrates. La première initiative où ces deux personnalités

³²⁸ Comme le retour, que certains professeurs issus de la *realskola* appellent de leurs vœux, au système des écoles parallèles, ou encore la fréquence et la rigueur de l'évaluation, le regroupement des élèves par niveau etc.

³²⁹ L'opposition entre un savoir « nécessaire » et « superflu » est au centre de la thèse exposée de manière provocatrice par l'écrivain Lars Gustafsson dans *Folket i bild* avant le déclenchement de la contestation : une école aménagée en conformité avec les principes inspirateurs des dernières réformes – affirme-t-il – perdrait l'autorité morale indispensable pour imposer aux élèves une obligation de fréquence, l'État n'ayant aucun droit de contraindre les élèves à acquérir des connaissances qu'ils pourraient se procurer par eux-mêmes. L. Gustafsson, « Dagens svenska skola kan kräva närvaro av eleverna endast om den förmår reformera sig » [L'école suédoise d'aujourd'hui ne peut exiger la présence des élèves que si elle arrive à se réformer], *Folket i bild*, 14, 1978.

développent au grand jour une réflexion dans ce sens est une monographie éditée en 1976³³⁰ et consacrée aux risques qui pesaient sur les Universités populaires, au moment où elles faisaient l'objet, au nom de l'ajustement aux programmes de formation continue élaborés par les municipalités, d'une forme d'institutionnalisation et de centralisation. Dans cette phase embryonnaire, les critiques se préoccupent davantage de plaider pour l'identité singulière de la *folkuniversitet* que de se positionner par rapport à l'idéologie éducative dominante. Néanmoins, la discussion laisse déjà entrevoir certains des thèmes récurrents de l'agitation menée par le *kunskapsrörelse* : l'attachement à l'initiative spontanée en matière de pédagogie, l'hostilité à la percée technocratique et à tout symptôme de standardisation managériale, le refus de sacrifier la critique sociale aux contraintes « objectives » de l'économie :

Un présupposé important des initiatives d'éducation populaire a été la foi et le respect envers les connaissances, le bon sens et le jugement des gens ordinaires. Certes, on peut toujours rétorquer que des animateurs nommés d'en haut posséderaient une plus grande profondeur d'esprit et largeur de vues, et qu'ils seraient mieux aptes à prendre des décisions et à effectuer des arbitrages [...] Or, il est capital que les fédérations des cercles d'études et les Universités populaires rejettent de tels arguments empreints de suffisance, car ils vont complètement à l'encontre de la philosophie de l'éducation populaire (*folkbildningstanken*)³³¹.

Pour expliquer leur hostilité envers la pédagogie institutionnelle, les enseignants qui militent dans le FKS vont souvent insister sur cette même dichotomie, qu'ils réfèrent à leur propre expérience de confrontation avec l'autorité administrative. Les codes imposés par la bureaucratie scolaire, qui minent l'estime de soi de l'enseignant, sont alors dénoncés en tant qu'une menace à sa conscience professionnelle. En contrepartie, dans le témoignage de Lindelöf, âgé de 35 ans au moment de l'appel, émerge – comme une révélation – un trésor d'expériences collectives réfooulées :

J'avais essayé d'appliquer toutes les méthodes recommandées, et j'avais réalisé qu'elles n'amenaient ni à de meilleurs résultats, ni à un meilleur climat, ni à la réflexion critique et tout ce qu'on avait prédit. Au contraire, on parvenait à moins de travail, à des résultats plus médiocres et, ce qui était le pire, à un accroissement du décalage des acquis selon la classe sociale d'origine [...] Alors je me suis inspiré d'enseignants plus âgés, qui se moquaient des nouveaux signaux et continuaient leur petit bonhomme de chemin [...] Les connaissances étaient au centre, les méthodes n'étaient qu'un moyen. J'avais touché à la « tradition de la *folkskola* », alors bien enterrée³³².

³³⁰ J. Peterson, *Upp till kamp...*, op. cit.

³³¹ *En viktig utgångspunkt för det folkliga bildningsarbetet har varit tron på och respekten för vanliga människors insikter, förstånd och bedömning. Mot detta kan man visserligen invända och börja orera om de centralt placerade ledarnas större insikter, större överblick och därmed större förutsättningar att göra riktigare avvägningar och beslut. Det är viktigt att studieförbund och folkhögskolor inte accepterar sådana självgoda resonemang. De står i direkt strid med folkbildningstanken.*

K. Högemark, *Folkhögskolan och studieförbundet* dans *Upp till kamp...*, op. cit., p. 107.

³³² *Jag hade redan provat alla de rekommenderade metoderna och insett att de inte innebar ökade kunskaper, bättre anda, kritiskt tänkande och allt vad som förespeglades. Tvärtom blev det mindre arbete, sämre resultat och, värst av allt, vidgade kunskapsklyftor längs klassgränser [...] Jag lärde av äldre kolleger som struntade i de*

4.3 La guerre des mots et le combat pour l'objectivité

En adressant à la plupart des initiatives novatrices entreprises en matière éducative des reproches de la même teneur, le *kunskapsrörelse* évolue en dehors de l'agenda de la réforme éducative de la fin des années 70 ; ce qui autorise à envisager ses expressions publiques globalement, comme une démarche d'autoidentification par opposition. Le lecteur parcourant pêle-mêle les prises de position de ses activistes, ne saurait échapper à un sentiment d'étrangeté, sciemment entretenu, vis-à-vis de l'univers imaginaire qui a fait l'objet de la présente recherche. Plus précisément, cette prise de distance concerne la tentative (qui culmine dans la réforme SIA) de rapprocher le plan de la relation éducative de l'ethos de l'État-providence, en la recentrant sur la recherche du bien-être psycho-émotionnel du sujet, au cœur d'une communauté bienveillante et autocentrée.

Le choix de cette cible est sans doute révélateur de la percée des réformes qui, comme on l'a constaté, s'étaient concentrées sur la révision des rôles, des hiérarchies et des mots échangés au sein de l'école – en contestant son caractère exclusif, *isolé* de l'espace social. La lutte avait été menée en incitant les contenus des matières et des manuels à se recentrer sur un nouveau langage. Afin de surveiller leur conformité, des impératifs non négociables – objectivité, pertinence, adhésion à la réalité voire à « la vie » – avaient été mobilisés. En 1979, déconstruire le vocabulaire de la réforme apparaît donc comme la condition nécessaire pour critiquer le fonctionnement réel du système éducatif. En revanche, par le simple fait de se réclamer d'une école « authentique », bien présente au sens commun de son audience, la contestation révèle que la métamorphose ne s'était accomplie qu'à moitié.

Il existe, pour ainsi dire, une notion classique de ce que c'est que l'école. La question est plutôt : est-ce qu'il en existe une autre ? Les « progressistes » ne semblent pas l'avoir trouvée. Ce qu'on peut dire, au contraire, c'est qu'ils sèment le doute sur des notions *qui apparaissent absolument évidentes* à ceux qui aiment l'école : la connaissance (*kunskap*), la civilisation (*kultur*), la culture (*bildning*) [...] ³³³

Un trait qui réunit la plupart des analyses par lesquelles le mouvement dévoile son programme est la rhétorique agressive, qui renvoie à une invasion de terrain par une pensée étrangère, demandant à être exorcisée. Il était fatal dès lors que le langage lui-même devienne

nya signalerna och gick en egen beprövad väg [...] Kunskaperna stod i centrum och metoderna var medel. Jag hade fått korn på den väl begravda "folkskoletraditionen".

K. Lindelöf, *Grundskola på grund*, op. cit., préface.

³³³ *Det finns alltså, kan man säga, en klassisk definition på skola. Frågan är om det finns någon annan. De "progressiva" har knappast formulerat någon. Vad man däremot kan säga om de "progressiva" är att de ifrågasätter begrepp som är tämligen självklara för dem som älskar skolan: kunskap, kultur, bildning [...]*

A. Helldén, *Platon eller...*, op. cit., p. 15.

un enjeu de polémique. Les adversaires du savoir sont identifiés par le caractère abscons – donc malveillant – de leur verbiage, opposé à des vérités évidentes aux personnes de bonne foi. Une entreprise systématique de discrédit est engagée à partir de cette prémisse. Pour souligner le brouillage conceptuel qu’ils reprochent à leur adversaires, les différentes composantes du mouvement s’accordent sur un répertoire approprié de qualificatifs méprisants : les notions de *flum* et *flumpedagogik* – deux néologismes forgés dans le contexte de ce débat, qui trahissent sa proximité avec la lutte contre la culture de la drogue³³⁴ – deviennent le label convenu, pour stigmatiser à la fois une théorie pédagogique empreinte de ressentiment anti-intellectuel, et les activités non qualifiées qu’elle propagerait dans les établissements³³⁵. Les pratiques visées par cette étiquette méprisante s’identifient aux activités non conventionnelles qui avaient foisonné sur l’exemple des expérimentations soutenues par l’administration scolaire centrale. Des innovations qui répondaient au souci d’éveiller l’attention des élèves moins intéressés aux études³³⁶, mais aussi de matérialiser l’« esprit » des nouveaux objectifs du système scolaire : service dans les cantines, entretien des locaux, tutorat des camarades plus jeunes. L’étiquette *flum* colle, en outre, de manière indiscriminée, aux enseignements proches de la sphère de la vie quotidienne ou intime, qui ont réduit la place des savoirs théoriques, ou qui concurrencent leur discours.

À l’heure où elle installe au centre de sa polémique le caractère « flou » (ou carrément le « mysticisme ») des méthodes d’enseignement participatives et non théoriques, la critique est entraînée vers un antagonisme plus radical par rapport au constat d’échec de la démocratisation par la réforme. Les reproches récurrents d’hermétisme que les deux visions

³³⁴ L’association avec un mot relatif à la consommation de stupéfiants est d’autant plus intéressante qu’elle apparaît dès les premières interventions publiques du FKS, où l’état de dégradation des études scolaires était mis en relation avec le repli consumériste sur le bien-être personnel. La première occurrence du mot *flum* en tant que substantif remonte, d’après les dictionnaires, au mois d’octobre 1979 (dans un article de « Svenska Dagbladet »), alors que dès 1978 il avait été utilisé dans l’expression « pédagogie du *flum* » (*flumpedagogik*) (Svenska språknämnden, *Ny-ord i svenskan från 40-tal till 80-tal, op. cit.*). Ces deux termes dérivent de l’adjectif *flummig* (de l’anglais *flummery*), récurrent dans l’argot des toxicomanes pour désigner l’état de confusion mentale et d’euphorie hébétée qui caractérise un individu sous l’influence de la drogue.

³³⁵ Un article apparu dans la revue « Äpplet » contient une tentative de définir ce terme : « Dans le débat sur la *kunskap*, on a souvent posé la question : qu’est-ce que c’est, au juste, que le *flum* ? La réponse sonne la plupart du temps ainsi : c’est “quelque chose d’imprécis, qui est peut-être joli, mais irréel”. Parmi les porte-parole du *flum* (*flummarna*) dans le monde scolaire, se rangent presque tous les fonctionnaires de *Skolöverstyrelsen*, les directions scolaires régionales et pratiquement tous les responsables politiques » (*I kunskapdebatten har ofta den här frågan ställs: vad är, egentligen, flum? Svaret har mestadels blivit detta « Något obestämt och kanske vackert, men överkligt ». Till flummarna i skolan hör nästan alla tjänstemän i skolöverstyrelsen, länskolnämnderna och lärarhögskolorna och praktiskt taget alla politiker, Äpplet, 3-4, 1983*).

³³⁶ Des activités considérées ridiculement inadéquates à de tels objectifs et dévalorisantes pour l’identité de l’institution – comme dans le cas, qui revient à plusieurs reprises dans les polémiques, de l’aménagement de pistes pour motocycles dans l’enceinte des écoles.

concurrentes – celle de l'*establishment* scolaire et celle de ses opposants – se renvoient réciproquement, témoignent de l'enlisement du conflit au niveau le plus fondamental : la maîtrise des termes de la discussion. La critique du *kunskapsrörelse* se caractérise par le refus d'affronter les objectifs et les priorités officiels de la réforme sur son terrain idéologique. Le souci de se positionner à l'extérieur des clivages reconnus semble receler, pour les secteurs en révolte, à la fois un réflexe spontané et une arme : un gage de radicalisme et de clarté conceptuelle. Non seulement les contestataires se plaisent à identifier leurs adversaires à un « tout » idéologique compact – une erreur non amendable à laquelle se trouvent assignés d'office les responsables politiques de tous bords – mais ils s'affairent à en réduire la pensée à sa dimension *verbale*, comme pour débarrasser le champ discursif de toute trace de leur passage³³⁷. L'intersection entre différentes branches de la vie sociale, la « suppression des frontières » entre école et société invoquée rituellement dans le sillage de l'enquête SIA, apparaissent par exemple, une fois arrachées à l'univers enchanté du discours utopique et abordés en termes descriptifs, comme des non-sens.

La préférence donnée à la stigmatisation d'un vocabulaire, par rapport à une critique circonscrite, peut également s'interpréter comme un moyen de retourner *contre* la pédagogie moderne les vertus qu'elle s'attribue : notamment, sa posture scientifique et sa capacité à entraîner les acteurs vers une compréhension plus profonde de leur réalité quotidienne. Abordée sans concession, de l'intérieur de l'univers qu'elle prétendait décrire, l'allure prophétique du technolanguage pédagogique se transforme en une simple expression de confusion mentale. Pour mieux souligner cette représentation, les auteurs de l'anthologie *Skolan som kunskapsförmedlare* s'étaient amusés à faire précéder les contributions par une litanie des termes-fétiche du débat pédagogique des années 70³³⁸. Si l'on se penche sur cette liste, où sont répertoriés plusieurs centaines de termes, on remarque que les registres sémantiques visés ne s'identifient pas exclusivement au jargon technopédagogique³³⁹, ni à la

³³⁷ Ce style polémique reflète efficacement la thèse du caractère « destructif » de la politique scolaire, qui n'appellerait donc pas des réparations ponctuelles, mais une coupure nette et un départ sur de nouvelles bases. « Il n'y a donc pas de matière à "poursuivre la construction". On ne peut pas "poursuivre la construction" sur le néant » (*Det finns alltså ingenting att "bygga vidare på". Man kan inte bygga på ingenting.* A. Helldén, *Platon eller...*, op. cit., p. 113).

³³⁸ Un patchwork que l'auteur de l'introduction comparait à « un poème surréaliste » : « Pédagogie de la libération, pédagogie du dialogue, acte de connaissance libérateur, explosion de la connaissance, sujet créatif [...] » (*Befrielsepedagogik, dialogpedagogik, befrielsens kunskapsakt, kunskapsexplosion, skapande subjekt [...] Ibid.*, p. 12).

³³⁹ Tels qu'« analyse du groupe d'objectifs » (*målgruppsanalys*), « situation de résolution d'un problème » (*problemlösningssituation*), « objectif destiné à préciser une prestation » (*prestationspreciserade mål*) « planification roulante » (*rullande planering*). Les composés de « planification » (*planering*) ne reviennent pas moins de sept fois, et l'on reconnaît même parmi les termes honnis – avec un peu d'avance sur l'engouement des décennies

caricature d'une orthodoxie idéologique³⁴⁰. La réprobation se focalise sur le détournement des mots familiers par leur imbrication dans des formules ésotériques³⁴¹ ou impliquant un jugement de valeur³⁴², ou encore sur des formules incantatoires obtenues par une association inattendue de substantifs (« école dans l'école », « salle de classe sans classe »³⁴³). Ce que l'on vise, en mélangeant les expressions de l'identité « officielle » de la politique scolaire en un fatras indistinct et ridicule, c'est essentiellement leur *usage*, l'emprise intimidante qu'ils exercent sur la discussion et la coloration pathétique qui les accompagne. Ainsi, à côté des termes jargonnesques consacrés³⁴⁴, ce répertoire fournit un indice des catégories de lecture de la réalité que cette langue engendre : « la *bonne* école ; l'école *d'autrefois* ; l'école *nouvelle*...³⁴⁵ » Cette œuvre de déconstruction se systématisait à partir du moment où, au début des années 1980, l'organe de l'AKS consacre des analyses approfondies à la langue de la réforme, allant jusqu'à convoquer l'exemple d'Orwell et de sa « néo-langue » pour dénoncer l'hypothèque que la dissémination d'expressions ésotériques faisait peser sur le débat démocratique³⁴⁶. Une association s'impose implicitement entre l'artificialisme des formes expressives réformatrices et un dessein insidieux, entretenu par un style tarabiscoté et donc empreint – péché suprême – d'un potentiel autoritaire et discriminatoire. Le procédé d'inversion des polarités idéologiques du débat est intéressant. L'idée que l'espace scolaire aurait échoué à se pencher sur les nécessités du « monde réel » était par exemple un *topos* dans la réflexion de la pédagogie institutionnalisée : or, face à l'usage mystificateur de ce concept, c'est la *langue d'usage* qui semble livrer les outils de la discussion rationnelle, de l'adaptation des moyens aux fins. Le changement de référent attaché à l'opposition raison/irrationalité représente l'instrument le plus efficace de la protestation. Il offre à la rhétorique des militants pour la *kunskap* un procédé efficace : l'assimilation des mots clés de

suivantes – un « enseignement assisté par ordinateur », *datorassisterad undervisning*).

³⁴⁰ « Méthodes anti-autoritaires » (*antiauktoritära metoder*), « travailleur scolaire progressiste » (*progressiv skolarbetare*)...

³⁴¹ « Enseignement heuristique », « salle de classe non structurée », « acte de connaissance libérateur » (*Heuristisk undervisning, ostrukturerade klassrum, befrielsens kunskapsakt*).

³⁴² « Acharnement dans la notation », *betygshets*.

³⁴³ *Skola i skolan, klasslösa klassrum*.

³⁴⁴ « ...communauté humaine, société de l'incertitude, flux de situation, situation de vie totale, rôle d'élève, rôle d'enseignant... » (*Mänsklig gemenskap, obeständighetens samhälle, situationsflöde, total livssituation, lärarroll, elevroll [...] Ibid., pp. 12-13*).

³⁴⁵ *Den goda skolan, den gamla skolan, den nya skolan. Ibid.*

³⁴⁶ Ainsi, un numéro de la revue *Äpplet* se livre-t-il à la dissection critique du prêt-à-penser de la réforme : dans un tableau, on en énumère sept mots clés (RÉALITÉ, PRATIQUE, ACTIVITÉ MOTIVATION PRÉPARATION À L'ACTION », UNITÉS), tous assortis de commentaires désacralisants. *Äpplet*, 1-2, 1983, p. 38.

la réforme à des formules quasi religieuses. Une mythologie plutôt qu'une science :

Un aperçu dans l'univers mental de LUT 74 est plus qu'éloquent. On se retrouve dans un monde chaotique, romantique et indifférencié [...] enseignants et élèves « planifient » quelque chose, qui peut être n'importe quoi mais qui, surtout, ne doit être jamais quelque chose de précis [...] Finalement, LUT 74 prend l'allure d'une hallucination : les distinctions disparaissent entre les matières, entre école et temps libre, entre école et voisinage, entre voisinage et société globale³⁴⁷.

Cette offensive disqualificatrice étaye une thèse plus précise : elle déplore l'invasion de l'espace éducatif par un message manipulateur, incarné par de nouveaux spécialistes. Au sein du *kunskapsrörelse*, c'est un historien, Arne Helldén, qui se charge de dénoncer la responsabilité de la psychopédagogie dans la fragilisation du statut des enseignants et le discrédit de leur compétence professionnelle. Les propositions rendues en 1978 par l'*utredning* LUT, et qui tendaient à atténuer le niveau de spécialisation des nouveaux enseignants de l'école obligatoire³⁴⁸, apparaissent à ses yeux comme la preuve de l'animosité que les technologues de l'enseignement cultiveraient à l'égard des professionnels œuvrant sur le terrain. En tant que professeur de « méthodologie des disciplines »³⁴⁹, Helldén se montre tout particulièrement concerné par la part que les savoirs psychopédagogiques généraux (communication, gestion des relations humaines) se sont taillés à l'intérieur des cursus de formation des enseignants³⁵⁰. À ses yeux, ces savoirs tirent leur autorité d'une vulgate sans dignité scientifique : du fait de leur caractère infalsifiable, ils s'avèrent une arme idéale au service des manipulateurs de l'opinion, alors que le regard objectifiant qu'elles dirigent sur les élèves entretiendrait un style de conditionnement mou, cher aux formes modernes de la domination. La critique s'étend à toute la vision du métier d'enseignant qui parcourt l'enquête

³⁴⁷ *En blick in i LUT 74:s tankevärld säger oss allt. Vi skådar där in i en kaotisk värld, romantisk och diffus [...] lärarna och eleverna "planerar" något obestämt något, som kan vara vad som helst men inte något särskilt [...] LUT 74 blir till slut hallucinatorisk: gränser sprängs mellan ämnen, fritid och skola, mellan skola och närsamhället och mellan närsamhället och det globala samhället.*

A. Helldén, « Lärare utan identitet? » [Des enseignants sans identité ?], *Svenska Dagbladet*, 11/05/1980.

³⁴⁸ Comme on l'a noté, la publication de ces propositions avait contribué au déclenchement du *kunskapsrörelse*. Les transformations envisagées, bien qu'elles se réclament de la nécessité de doter l'enseignant d'une « vision d'ensemble » (*helhetssyn*, concept cher à l'enquête SIA), ainsi que de la volonté de faciliter la collaboration au sein de l'équipe éducative, semblent essentiellement motivées par les nécessités induites par une imminente décentralisation des responsabilités administratives : à savoir, la possibilité d'utiliser les enseignants sur plusieurs disciplines et à différents niveaux d'études (un principe de flexibilité résumé dans l'euphémisme : « une qualification plus large », *en bredare behörighet, Lärare för skola i utveckling*, sou 1978:86, p. 116).

³⁴⁹ En suédois, *metodik* : un enseignement confié jusqu'à ce moment à des spécialistes de la matière concernée, et que la réforme LUT prévoyait de noyer dans l'enseignement de la pédagogie (*cf. ibid.*)

³⁵⁰ LUT préconisait l'introduction d'un bloc introductif d'enseignements communs à tous les futurs enseignants, au caractère pratique, que le rapport désigne comme « un bloc de base à orientation communicative » (*ett kommunikationsinriktat basblock (ibid., p. 29 sq.)*) Cette nouvelle matière était destinée à sensibiliser les élèves sur les aspects pédagogiques réputés les plus importants et sur les finalités générales de l'école.

et qui tend, dans le prolongement de la SIA, à en opérationnaliser le contenu, ou à l'envisager des manière fragmentaire, d'après son impact psychologique. Pour LUT, comme relève avec amertume Helldén, la fonction éducative se réduit à l'exercice d'un « rôle ». En opposant constamment, dans le profil de l'enseignant du futur, le savoir-faire et l'intuition à un montage ciblé des fonctions, l'enquête finissait par trahir ses véritables ambitions : transformer l'enseignant en une simple courroie de la domination bureaucratique sur l'école³⁵¹. Par de tels propos, la querelle autour de l'héritage humaniste se trouve inscrite dans une interprétation sociologique de l'expérience réformatrice, présentée comme une entreprise de discrédit et de mystification, indifférente aux missions et aux résultats du système éducatif, liée à double fil aux ambitions des représentants d'une pseudo-science. Si la polémique avait visé dès le début les propositions élaborées par l'administration de l'école – et ensuite leurs sédiments culturels : méthodes, cours de formation, approches de l'évaluation... – son objectif se matérialise finalement dans les caractéristiques personnelles des bureaucrates, jusqu'au point de tourner en dérision le curriculum scolaire peu glorieux de tel ou tel haut fonctionnaire de sö.

En l'absence de revendications concrètes, le *kunskapsrörelse* semble diriger son action vers la redécouverte d'un langage apte à caractériser l'école et ses nécessités. L'instrument de persuasion consiste, comme dans le passage précédent, dans l'inversion rhétorique et la réappropriation des mots tabous. À côté de la valeur utilitaire du savoir, niée par les réformes, la défense d'une mémoire professionnelle et d'une esthétique du savoir se taillent une place dans l'argumentaire. Une logique semblable préside à la remise en grâce du passé comme source d'exemples : même les acteurs les plus attachés à une perspective « révolutionnaire » portent un regard dénué d'hostilité – sinon ouvertement élogieux – sur le pôle de répulsion de toutes les réformes, l'« école d'autrefois » ou (selon l'étiquette conventionnelle qui lui avait plaqué la *doxa* réformatrice, et que ses critiques s'approprient), la « boîte-à-bac »³⁵². L'album

³⁵¹ Cf. « *Skoldebattens entreprenörer* » [Les entrepreneurs du débat sur l'école] dans *Skolan som kunskapsförmedlare*, op. cit., pp. 107-131. À un autre endroit, en dressant la caricature du professeur imbu de pédagogie et fidèle à son nouveau rôle social, Helldén en souligne les traits manipulateurs. « Il (ou elle, évidemment) n'a pas besoin de se dévoiler face aux élèves [...] Il peut s'entretenir allègrement avec les élèves sur un plan superficiel, en évitant toute forme de conflit [...] il s'est persuadé qu'il est en train d'étudier la classe : de tenir ses élèves sous observation, comme s'ils étaient des lapins [...] En réalité, son attitude a de sinistres analogies avec la vision des élèves du professeur ultra-autoritaire d'autrefois » (*Han – eller hon naturligtvis – behöver inte avslöja sig inför eleverna [...] Han kan hela tiden umgås med eleverna på ett glättigt ytplan [...] Han undviker varje form av konflikt [...] Han inbillar sig att han iakttar klassen, observerar den som en skock kaniner [...] I själva verket jöreter hans attityd nu kusliga likheter med det gamla katedermonstrets syn på eleverna.* A. Helldén, *Platon eller...*, op. cit., p. 17).

³⁵² *Pluggskola* (cf. l'extrait de Jan Myrdal, ci-dessus), un idéal type que nous avons rencontré dans les manuels d'histoire, comme emblème de l'autoritarisme de la société autoritaire d'antan. Déjà en 1976, le rédacteur en chef du quotidien *Aftonbladet* avait intitulé l'un de ses éditoriaux « Je suis pour la boîte-à-bac » (G. Fredriksson,

de famille de l'institution parvient à jouer un rôle inversé, mais non moins central, de celui auquel l'avait cantonné le blâme rituel des méthodes éducatives « dépassées » : le jugement porté sur le passé sert à nouveau à signaler le positionnement des acteurs par rapport à une orthodoxie (dans ce cas, le programme éducatif centré sur l'absence de repères dogmatiques, soucieux de désamorcer les conflits). L'importance attribuée à la confrontation avec l'« école d'autrefois » dans ce contexte s'explique d'une part par son caractère réactif vis-à-vis de l'engouement expérimental de la bureaucratie scolaire, mais elle tient en même temps à une apparente difficulté d'invoquer directement, en termes normatifs, des critères d'« excellence », des méthodes ou des contenus culturels précis. L'« école d'autrefois » fait donc l'objet d'un hommage qui la qualifie, paradoxalement, comme une entité hors du monde. Le code implicite de la discussion n'admettant pas *a priori* la possibilité d'invoquer une source d'autorité en opposition à une autre, c'est la métaphore qui va permettre de « donner des mots » à cette opposition : une guerre de nuances et de paradoxes est lancée, où des concepts-repoussoirs tels que « l'école d'autrefois » ou « le bourrage de crâne »³⁵³ se mutent, dans le dialogue autour de l'identité de l'institution, en l'emblème d'une attitude plus ou moins critique envers l'orthodoxie pédagogique ambiante.

L'inversion rhétorique, la reprise provocatrice de termes tabou (l'exaltation, essentiellement poétique, du « bachotage ») deviennent ainsi l'instrument expressif privilégié de la contestation de 1979. L'insistance du discours réformateur sur le bien-être et l'autonomie de l'enfant l'amène à renchérir sur la nécessité d'activités réglées et du maintien de la discipline. Afin de mieux stigmatiser la vision qui identifie l'école à une institution d'assistance, on lui oppose la valeur exemplaire du « bachotage ». Aucune qualité n'est reconnue aux méthodes de travail en groupe, qui sont réduites à une façon d'occulter les différences des acquis des étudiants, ou de préparer efficacement leur exploitation par le capital. Les adversaires désignés par le mouvement sont caractérisés d'une manière aussi tranchante : l'anti-intellectualisme des réformateurs, leur prétendu mépris pour des connaissances réglées, sont stigmatisés comme des traits culturels populistes, ou réactionnaires. Les images les plus récurrentes opposaient les vertus populaires du travail et de l'autodiscipline aux valeurs de la

« Jag är för pluggskolan », *Aftonbladet*, 28/2/1976). D'après son témoignage repris dans l'ouvrage collectif de 1979, l'article avait déclenché un déluge de commentaires laudatifs ou scandalisés. Les mêmes positions seront réitérées, sur un ton plus réflexif et conscient, par les représentants du *kunskapsrörelse*, et se teinteront d'une valeur rhétorique : l'anthologie que je viens de citer s'ouvrait sur un extrait d'un écrivain suédois, Harry Martinson, qui évoquait l'« amour » du protagoniste pour « l'école, les devoirs, les tables de multiplication », la chouette symbolisant la science montant la garde contre la « peste noire » de la bêtise qui guetterait l'humanité...

³⁵³ *Korvstoppning* (littéralement, « bourrage de saucisse »).

« classe moyenne camouflée »³⁵⁴ qui serait à la source des innovations dans le domaine scolaire – et notamment à sa prédilection pour l’introduction à l’école d’activités divertissantes, dénuées de valeur formatrice, entraînant l’infantilisation prolongée des élèves. En comparaison, la tant honnie « boîte-à-bac » se détachait comme une initiation plus efficace à la revanche sociale.

La nostalgie et le sentiment de communion avec l’histoire, peut-on conclure de cette rencontre avec un contre-discours, se franchissent un passage dans la réflexion sur l’école dans le contexte d’une guerre pour la maîtrise du champ symbolique, comme le résultat d’une démythification et une découverte libératrice. Cette réappropriation orgueilleuse ne reste pas sans effets. À travers la revendication d’une compétence, donc de la coïncidence entre sa propre image de la réalité et une définition valable dans l’absolu, l’*objectivité* de la culture et de ses hiérarchies finit par s’articuler sans complexe. L’urgence de la réhabilitation de ces catégories suscite des solidarités inattendues, alors que l’inflexion idéologique de cette culture passe au second plan. Un intellectuel comme Sven-Eric Liedman, historien du marxisme à l’université de Göteborg se dresse, par exemple, contre une vache sacrée de la révision antiautoritaire des programmes – le devoir d’objectivité – en la dénonçant comme un instrument de censure, voire un défi à l’intelligence³⁵⁵. À un enseignant conservateur, lance Liedman, doit être laissée la chance de véhiculer les connaissances qui s’attachent à sa vision du monde : « ce n’est qu’alors, que le professeur radical aura également sa chance »³⁵⁶. Dans la lancée de la revendication d’une parole libre, ancrée au sens commun, l’éloge de l’héritage du métier se transforme en l’affirmation d’un héritage de *tous*. Des intellectuels de formation marxiste se trouvent ainsi, comme dans ce passage, à dénoncer l’élimination des programmes d’une référence impérative ...aux valeurs *occidentales* :

Dans le fond, le plan d’enseignement pour la *grundskola*, que le *Riksdag* vient d’adopter, marque une étape historique. Le fait que ce « tournant » historique [...] n’ait même pas été

³⁵⁴ Dans l’organe du AKS, les journalistes favorables à la pédagogie réformée seront traités à plusieurs reprises de « chouchous de la *upper-class* ».

³⁵⁵ « Aujourd’hui l’école dispense, au nom de l’objectivité et de l’impartialité, une harmonie bête et mensongère. Il suffit de prendre un manuel de *samhällskunskap* pour la *grundskola* [...] pour s’abreuver de mensonges lénifiants. Il y a du bon et du mauvais dans le système américain, mais aussi dans le système soviétique [...] Évidemment, aucun enseignant en chair et os ne peut donner vie à des propos aussi anodins. Mais il est quand même tenu de le faire ! » (*I dag utlär skolan en idiotisk och förljugen harmoni i termer av "objektivitet" och "opartiskhet". Tag en lärobok i samhällskunskap för grundskolan [...] och proppa dig full av överslätande lögnar. Det finns för- och nackdelar med USA, med det finns också för- och nackdelar med Sovjet [...] Naturligtvis finns det ingen lärare av kött och blod som orkar hålla en sådan harmlöshet vid liv. Men det är ändå hans plikt!* S-E. Liedman, *Kunskaper är viktigare än moral* [Le savoir, c’est plus important que la morale] dans *Skolan som kunskapsförmedlare*, op. cit., p. 150).

³⁵⁶ *Då skulle också den radikale lärare få sin chans. Ibid.*

relevé par l'*establishment* culturel de notre pays, est peut-être un indice du climat culturel absurde qui y règne [...] Il s'avère que les programmes de 1969 [...] avaient maintenu, par décence, au moins un relent de ce que pendant toutes les années 70 on a étiqueté avec mépris « l'ancienne école secondaire » (*den gamla lärdomsskolan*). Ce relent consistait en un passage rhétorique, qui soulignait l'importance pour l'école de transmettre l'héritage culturel du monde occidental (*det västerländska kulturarvet*). Une formulation bien solennelle ! Dans le nouveau *läroplan*, il n'en reste plus aucune trace. Mais si « notre héritage » est mort, n'aurait-il pas mérité, au moins, des funérailles d'État ?³⁵⁷

Le combat contre le *flum* et la défense d'un savoir objectif et du langage de sens commun procèdent d'une seule prémisse : la solidarité évidente, nécessaire entre une société et des références sentimentales et culturelles que la réforme aspire à ramener sous sa tutelle. Dès lors, il est logique que les adversaires du mouvement installent leur contre-attaque sur la négation de cette identification, donc de la possibilité d'engager une discussion aux conditions posées par le FKS.

Le mouvement a fait complètement abstraction du fait que des classes sociales différentes ont des héritages culturels différents³⁵⁸. (revue *KRUT*, 1979)

La question de savoir si nous avons vraiment *un* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) héritage culturel commun, et si cet héritage est bon ou mauvais, libérateur ou oppressant, n'est pas discutée. Une culture commune en Suède – pour les deux sexes, pour toutes les nationalités et les classes sociales qui se trouvent ici – existe-t-elle ?³⁵⁹ (quotidien *Expressen*, 1982)

Si le contre-discours académique insiste sur l'impossibilité d'opposer à une école-service une quelconque notion de culture partagée, la réponse institutionnelle au *kunskapsrörelse* s'articule, dans la plupart des cas, dans le registre de l'invective : un signe de l'impossibilité d'admettre un plan de discussion commun, d'engager une véritable confrontation. En octobre 1979, dans un des deux organes à grand tirage des syndicats d'enseignants, les thèses du mouvement sont stigmatisées dans ces termes :

Recommander de renforcer le statut des langues classiques, alors que la faim dans le monde atteint un niveau record, que les problèmes de l'approvisionnement énergétique des pays

³⁵⁷ *I själva verket är den läroplan för grundskolan, som nyss antagits av riksdagen en historisk händelse. Och det är kanske betecknande för det absurda kulturklimatet i vårt land, att den "vändpunkt" i historien, som denna nya läroplan är inte ens har observerats av det kulturella etablissemanget [...] Det förhåller sig nämligen så att läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69) för skams skull, ännu bibehöll åtminstone en doft från det som föraktfullt under hela 70-talet sedan kallats "den gamla lärdomsskolan". Doften bestod i ett retoriskt stycke, där vikten av att det västerländska kulturarvet förmedlades i skolorna inskräpades. En högtidlig formulering! I den nya läroplanen (Lgr 79) finns nu inte ett spår av det västerländska kulturarvet. "Vårt kulturarv" har gått ur tiden. Borde det inte åtminstone ha fått en statsbegravning?*
A. Helldén, *Så blev kunskap...*, op. cit., p. 23.

³⁵⁸ *Att de olika samhällsklasserna har olika kulturarv bortser man helt från.*
U. Westerberg *et al.*, « Kunskapsuppropet i samhällsperspektiv » [L'appel pour les connaissances dans une perspective sociale], *KRUT*, 12, 1979, p. 107.

³⁵⁹ *Men frågan om vi verkligen har ett gemensamt kulturarv och om detta är gott eller ont, frigörande eller förtryckande faller bort ur diskussionen. En gemensam kultur för båda könen, alla nationaliteter och sociala klasser i Sverige, finns den?*
L-G. Malmgren, « Döda författare får sympatier och eleven hamnar i periferien » [Des écrivains décédés reçoivent des témoignages de sympathie alors que les élèves restent dans l'ombre], *Expressen*, 17/5/1982.

développés [...] deviennent de plus en plus aigus, et que nous laissons que les déchets nucléaires incombent comme une épée de Damoclès sur les futures générations [...] témoigne d'une totale absence de discernement, condition hélas assez fréquente dans le milieu enseignant³⁶⁰.

La même année, après la scission du *kunskapsrörelse* en deux fractions, la revue de la fédération concurrente, *Lärartidningen*, invite ses lecteurs à renforcer leur vigilance. « Des enseignants et des directeurs d'établissement indignés – révèle le journal – ont demandé au syndicat d'inviter ses membres à éviter tout contact avec les brochures de AKS durant leur temps de travail »³⁶¹. Toujours en 1980, la secrétaire du *normgruppen* oppose aux déclarations d'un membre du FKS un rejet non moins définitif :

Dans notre démocratie suédoise, il y a de la place pour tout le monde [...] Mais dès que quelqu'un essaye d'ériger en « loi générale » des opinions et des valeurs qui contredisent les valeurs fondamentales de la société suédoise, nous qui travaillons dans l'école, avons le devoir de récuser de tels points de vue, de manière objective (*sakligt*) et sans hésiter. Levez-vous, les adultes ! Faites-le maintenant !³⁶²

La charge polémique et la connotation morale de la critique semblent se confirmer au cours de la campagne : huit ans plus tard, c'est encore Karl von Bremen, journaliste et universitaire, qui recense sous la rubrique « Apôtres de la haine » une brochure de AKS, dénonçant les objectifs d'une proposition de réforme de la formation des enseignants³⁶³. Cette intervention est emblématique. La thèse selon laquelle les thèses essentialistes de l'AKS ne sont pas

³⁶⁰ *Att rekommendera mera kunskaper i klassiska språk i ett ögonblick, då svälten är större än någonsin i världen, då industrivärldens [...] försörjningsproblem blir alltmera akuta, då vi hänger atomkraftens avfallsproblem som ett damoklessvärd över kommande generationer [...] det vittnar om en total aningslöshet, som tyvärr inte är så ovanlig i lärarkretsar.*

K. von Bremen, « Att ställa krav – svar till Ingvar Lyssvall », *Skolvärlden*, 10, 1979, p 23.

³⁶¹ *Indignerade lärare och skolledare har tagit kontakt med Sveriges lärarförbund och begärt att förbundet ska rekommendera sina medlemmar att inte i sin tjänsteutövning befatta sig med AKS-brochuren.*
« Aktion mot skolan » [Action contre l'école] (article rédactionnel), *Lärartidningen*, 21, 1980.

³⁶² *Vi har högt i taket i vår svenska demokrati [...] Men när någon söker upphöja till « allmän lag » sådana åsikter och värderingar som strider mot det svenska samhällets grundvärden, då måste vi som arbetar i skolan ta sakligt och tveklöst avstånd från de åsikterna och värderingarna. Vuxna - vakna, gör det nu!*

B. Rosengren, « Vuxna – vakna! », *art. cit.*

³⁶³ « De temps en temps, dans notre société, surgissent des groupes, petits mais très tapageurs, d'*apôtres de la haine* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) qui lancent des attaques déchaînées contre différents aspects de notre société et contre le parti qui se trouve actuellement au gouvernement [...] L'un de ces groupes, mineur mais très bruyant, œuvre à l'intérieur de notre système éducatif et risque de transmettre aux élèves la vision déformée de notre société qui découle des extraits cités (est-ce possible que des enseignants aussi empreints de malveillance à l'égard de leur propre société puissent satisfaire aux critères d'objectivité ? On peut en douter). Face à ce groupe et d'autres formations similaires, la vigilance s'impose » (*Men i detta samhälle har det på senare år här och där växt upp grupper av hatets apostlar, som riktar hätska angrepp mot mycket i detta samhälle, och mot det nuvarande regeringspartiet som ligger bortom den demokratiska debattens ramar. En av dessa grupper, visserligen liten men mycket högljudd, har sin gärning i vårt undervisningsväsen och kan tänkas förmedla till sina elever den förvridna bild av vårt samhället som återspeglas i ovanstående citat (Är det möjligt att lärare som är så hatiska mot sitt samhälle kan iakttäta objektivitetskravet ? Jag tillåter mig att betvivla det). Jag tror att vi bör vara uppmärksamma på denna och likartade grupper.* K. von Bremen, « Skrämmande dokument! » [Un document choquant !] dans *Skolvärlden*, 16, 1987, p. 12).

recevables, est défendue à partir du caractère humain de la société suédoise : l'auteur tend visiblement à rétablir un plan de discussion acceptable, ou « pertinent », avant de porter ses accusations.

J'ai reproduit ces citations sur un ton légèrement amusé, mais nous avons affaire à un document choquant au sens propre du terme [...] À mon avis, notre société est l'une des plus correctes sur cette planète [...] chez nous, il n'existe pas d'énormes inégalités sociales, comme c'est le cas aux États-Unis, en France ou en Angleterre ; pas d'interdiction professionnelle pour les dissidents comme en Allemagne Fédérale ; pas de corruption répandue comme en Autriche ou en Italie [...] Dans notre pays, la politique d'immigration est relativement humaine [...] Dans notre pays, finalement, le consensus autour de l'État-providence est assez général³⁶⁴.

Pierre jetée dans les rouages de l'appareil le plus perfectionné d'un système de décision axé sur le consensus, le *kunskapsrörelse* intervient comme un scandale soudain et inclassable. Rétrospectivement, il résonne comme une annonce du mouvement de désaffiliation qui, au cours des années 80, marque l'arrêt des projets complémentaires de la *medborgarskola* et de la *folkhem*. En tant que force capable de peser sur l'agenda des débats scolaires, le FKS décante avec une grande rapidité. À moins d'un an de sa création, une scission fatale le frappe. Confrontés au choix entre deux modèles d'organisation – celui d'un *folkrörelse* ouvert, ou celui d'un *think-tank* redevable des grands groupes d'influence – les initiateurs du mouvement se divisent³⁶⁵. Paralysé par la poursuite des divisions internes et par l'incapacité de déclencher une véritable mobilisation chez les acteurs de terrain, et moins encore dans d'autres secteurs organisés de la société³⁶⁶, le FKS cessera officiellement ses activités en 1983³⁶⁷.

Après l'essor des années 1979-1982, le retour aux affaires du SAP se caractérise par la recherche de s'approprier la défense du savoir et d'atténuer les accents anti-intellectualistes

³⁶⁴ *Jag har återgett dessa citat i en aningen skämsam ton, men [...] så är detta i själva verket ett skrämmande dokument [...] Detta samhälle hör dock, som jag upplever det, till de mera anständiga på denna jord [...] Här finns inte gapande klassklyftor såsom i länder som USA, Frankrike eller England, här finns inga yrkesförbud för oliktankande som i Förbundsrepubliken Tyskland, här finns ingen utbredd korruption som i Italien eller Österrike [...] Här finns en relativt human invandrapolitik [...] Här finns slutligen en ganska stor konsensus kring välfärdssamhället.*

K. von Bremen, « Skrämmande dokument! », *art. cit.*

³⁶⁵ Cf. la chronologie et l'analyse de ce passage dans K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen*, *op. cit.*, pp. 121-146 et dans A. Hellén, lettre à l'auteur du 19/6/2000.

³⁶⁶ Au début du mouvement, une lettre circulaire recherchant l'appui des grandes organisations du pays n'obtint aucune réponse, à l'exception de la réaction positive du SAF (*cf. supra*, note 299).

³⁶⁷ L'autre phalange du mouvement, réunie sous le sigle AKS, persistera dans sa mobilisation pour une « véritable » école et contre la doctrine psychopédagogique dominante jusqu'à la fin des années 90, en atteignant le chiffre de 1 500 adhérents (issus pour la plupart du corps enseignant et académique et des grandes institutions culturelles). En s'émancipant du lien avec les formations extra-parlementaires, elle concentrera son activité davantage sur la formation de l'opinion (la revue *Äpplet* atteint son record de tirage en 1985, avec 25 000 exemplaires) que sur la mobilisation de terrain.

du passé³⁶⁸. Malgré cet indice de la réceptivité de l'élite politique à l'agenda incarné par le mouvement, l'influence de celui-ci dans le débat apparaît à peine perceptible. Dans une perspective plus large, en tout cas, cette influence se mesure non pas à la resacralisation d'une culture nationale, mais au contraire à la délégitimation définitive du mythe d'une école de la citoyenneté, ancrée dans un socle de connaissances, récits et souvenirs, reflet de l'image légitime d'un passé commun.

La mémoire d'une révolte qui voulait s'attaquer au monopole du discours sur l'éducation – et surtout à son idylle avec l'image que la société suédoise a produit, durant une longue saison, de son destin – s'est donc estompée en laissant peu de traces derrière soi³⁶⁹. Tel n'est pas le cas de la révolution de paradigme dans laquelle la crise s'inscrit. Les devises de la *kunskap* et de la *bildning*, comme la question des *valeurs*, ont été des piliers de la réforme de l'éducation, qui accompagne la crise politique et l'*aggiornamento* tumultueux des années entre 1989 et 1994³⁷⁰ : mais ils y interviennent en tant qu'outils de réforme, dont le contenu est fixé par les appareils d'État, au service de la modernisation du système et de l'affirmation de la Suède dans le marché européen et mondial. C'est au nom de ces slogans qu'a lieu la transition vers un système éducatif entièrement décentralisé, reposant sur la diversité des initiatives (et des ressources) locales et sur des programmes de simple orientation.

Au moment où la trajectoire éphémère du *kunskapsrörelse* s'achève, la sémantique de la *kunskap* revient en force dans le vocabulaire réformateur, dans une acception performative et futuriste (la « société de la connaissance » – *kunskapssamhället* – donc de l'interconnexion et

³⁶⁸ D'après Bengt Göransson, ministre de l'enseignement dans le gouvernement Palme constitué en 1982, la priorité du Premier ministre dans le domaine de l'éducation consistait, après les polémiques des années précédentes, à briser l'image du SAP comme une force hostile au savoir (*Den goda folkskolan*, dans G. Richardson, *Spjutspets mot framtiden*, *op. cit.*, pp. 193-194).

³⁶⁹ À l'exception des ouvrages de mémoires de A. Helldén et de K. Lindelöf, tous deux publiés au cours de l'élaboration de la présente recherche et en dialogue avec son auteur, le *kunskapsrörelse* n'a pas fait l'objet d'analyses en Suède.

³⁷⁰ La *utredning* qui fut à l'origine de la réforme des *läroplaner* de 1994, comporte – sous forme d'annexe – une rétrospective critique des conséquences du ralliement du système éducatif suédois à une version technocratique de la *progressive education*. Cette analyse, qui s'articule avec une réhabilitation de l'idéal humaniste de *bildning*, sort de la plume d'un représentant de l'aile gauche du mouvement réformateur, acteur en 1979 de la réaction contre les thèses du *kunskapsrörelse* (D. Broady, *Bildningstraditioner och läroplaner* dans SOU 1992:94, *op. cit.*, *bilaga* [annexe] 5). Comme cet auteur l'a évoqué récemment, la structure des nouveaux programmes, proposés par le gouvernement de Carl Bildt, ainsi que la renaissance du terme *bildning* dans le langage administratif, se placent aux antipodes de la fuite du psychologisme et de l'instrumentalisation de l'éducation, qu'il appelait de ses vœux (*cf.* D. Broady, *Bildningstankens krumbukter*, *op. cit.*, pp. 290-301).

de l'accès individualisé à l'information), étrangère à ses apôtres nostalgiques³⁷¹. Son application aux programmes se traduira par l'insistance sur des prestations mesurables, construites autour d'objectifs et de procédures d'évaluation sophistiquées, dans une logique d'adaptation à l'inscription de la Suède dans un espace économique et culturel globalisé³⁷². Une initiation au changement qui se présente comme une nouveauté, mais dont tout l'exposé qui précède peut se considérer comme la prémisse³⁷³. À d'autres défis ne peuvent que correspondre de nouvelles armes de combat. Les mots que l'expérience réformatrice a forgés, et dont nous avons suivi de près la propagation et l'impact (« endoctrinement », « proximité au réel », « objectivité »...) traduisaient la révolte contre un héritage encore revêtu de charisme. Le *kunskapsrörelse* en a sonné involontairement le chant du cygne. En revanche, les termes du débat définis durant son crépuscule – l'opposition entre une *flumskola* futile et laxiste et une *kunskapskola* rêvée, une école capable de reproduire son culte – font encore partie de la *doxa* autour de laquelle le discours sur l'éducation se construit.

Les mots d'ordre qui scandent la révolution néolibérale du système – déréglementation des cursus, liberté de choix, adaptation entre offre et demande – tendent à marquer une rupture avec la longue trajectoire de l'école de la citoyenneté, et avec l'idée de société qui la sustentait. Mais les fils de continuité (à commencer par le fait que ces critères de qualité sont produits à l'extérieur du système) restent nombreux, ce qui n'est pas sans rapport avec l'une de mes remarques initiales : à savoir, que le nouveau paradigme, comme le précédent, s'affirme comme un modèle, une leçon adressée au monde³⁷⁴. Et que le SAP, au passage, en a

³⁷¹ « Évoluer avec le savoir » (*Växa med kunskaper*) est le titre de la proposition qui introduit à la nouvelle école secondaire, articulée selon des « programmes » individualisés et conçue par le gouvernement social-démocrate de I. Carlsson avant sa chute, en 1991. *RH*, 1990/91, proposition nr 85.

³⁷² Cf. sou 1992:94, *op. cit.*, section « Des règles aux objectifs » (*Från regler till mål*, p. 22), chapitre 3 (« L'école et les transformations du monde environnant », *Skolan och omvärldsförändringarna*, p. 85) et *RH*, 1992/93, proposition nr 220 (contenant les nouveaux *läroplaner* pour l'enseignement obligatoire), sections « Un monde sans frontières » (*En gränslös värld*), pp. 8-10.

³⁷³ « Chaque jeune – affirme le texte qui introduit aux nouveaux programmes – doit être mis en condition d'accéder à travers l'école, dans la mesure du possible en partant de ses propres impressions et expériences, aux facteurs de l'interdépendance sur le plan international, à la compréhension pour les autres traditions culturelles et sociales et à des connaissances sur les autres langues » (*Så långt möjligt utifrån egna upplevelser och erfarenheter måste varje ung människa genom skolan få insikter i internationella beroenden och samband, förståelse för andra kultur- och samhällstraditioner och kunskaper i språk och om andra länder*. *RH*, proposition 1992/93:220, p. 9). Arne Helldén insiste sur la contradiction, dans l'élaboration des programmes pour la *grundskola* et le *gymnasium* du début des années 90, entre l'hommage rendu à des notions telles que le savoir ou l'héritage culturel, et la compression des heures et du statut des humanités (*Skola på villovägar*, *op. cit.*, pp. 91-95 et 98-103).

³⁷⁴ Cf. *supra*, introduction, pp. 19-20. Pour les commentateurs suédois, les statistiques de l'OCDE ou les classements PISA demeurent les seuls paramètres légitimes de la qualité du système. L'intérêt modéré des élites académiques suédoises pour les conditions de l'école est signalé entre autres par Broady (*Bildningstankens*

été dans les deux cas l'initiateur et le héraut.

Il est donc logique qu'au ^{xxi}^e siècle, les critiques portées contre le fonctionnement du système scolaire continuent de viser le système de soumission de l'éducatif à l'intérêt social, engagé dans les années 40 et 50³⁷⁵. Et que ces critiques suscitent, au niveau de l'*establishment*, des réflexes d'autodéfense dont nous avons déjà entendu l'écho³⁷⁶.

krumbukter, *op. cit.*, pp. 306-307) et Larsson (*Barnet kastades ut...*, *op. cit.*)

³⁷⁵ La rhétorique de Jan Björklund, ministre libéral de l'enseignement de 2007 à 2014, sur la nécessité de réinstaller les enseignants « dans leur chaire » (« Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder », *Dagens Nyheter*, 13/3/2011) en est un bon exemple. Cf. M. Zaremba, série d'articles citée. La critique de ce dernier vise en premier lieu les conséquences en termes de qualité de la *décentralisation* du système ; mais elle identifie dans les réformes examinées dans cette recherche les racines de la délégitimation (« déprofessionnalisation », *avprofessionalisering*) du corps enseignant. En se référant à des études empiriques de 2003, D. Broady place lui aussi ce phénomène dans une analyse de longue durée : la renonciation des élites économiques à utiliser l'école comme le canal principal de l'acquisition de capital culturel, aurait poussé le corps enseignant vers le bas de l'échelle sociale (*Bildningstankens krumbukter*, *op. cit.*, p. 301).

³⁷⁶ L'« appel des enfants » (*barnuppropet*), signé en 2009 par soixante universitaires et onze mille acteurs du monde de l'école, pour protester contre la tendance à délaissier les méthodes participatives dans l'enseignement, est un exemple de la fidélité à la tradition incarnée par la réforme.

CONCLUSIONS

Dans l'organisation de ce ce raisonnement final, il ne m'a pas semblé utile de revenir, de manière systématique, sur l'apport que chaque corpus constitutif de mon enquête livre à son économie d'ensemble. Un « bilan » ordonné de ce type m'aurait amené à imposer une continuité fictive sur une longue suite de chantiers de réforme, qui ont impliqué trois générations de Suédois. Autant de processus dont j'ai voulu faire résonner la polyphonie, ou plus pertinemment la dimension non cumulative, *non opératoire*¹, souvent ambivalente. Dans le meilleur des cas, cela aurait amené à des redites.

D'après le plan échafaudé en introduction, mon investigation empirique se déploie sur différentes échelles. En schématisant, elle vise, d'une part, l'impact objectif du projet modernisateur – l'école de la citoyenneté ou *medborgarskola* – sur l'architecture du système éducatif et la mémoire qu'il institue (son *canon*)² ; d'autre part, les dynamiques de discipline, de domination ou de confrontation entre catégories d'acteurs qui, au cœur du système ou à sa périphérie, s'attachent à ce processus³. Je ne suppose aucune hiérarchie entre ces plans de lecture. Métaphoriquement parlant, différents étages d'un gratte-ciel ont été explorés ; ses habitants ont recours aux mêmes sources d'énergie, respirent le même oxygène, mais s'ignorent et interagissent avec leurs voisins de palier comme si chaque étage était un monde en lui-même. De ce fait, l'analyse de ces différents univers débouche sur des conclusions partielles, que l'on pourra articuler en faisant abstraction de la problématique générale – le bruit de fond – que j'ai essayé, tour à tour, de rendre audible. Déconstruction et déclin de l'enseignement des humanités ; désaveu d'un panthéon national, et de ses officiants ; finalités d'ingénierie sociale confiées à la *förskola* publique ; quête d'un régime démocratique de la transmission des « normes »... voilà autant de champs dialectiques opposant une structure et un projet, une vérité sociale et ses challengeurs, qui peuvent être interrogés sans que l'un renvoie à l'autre. Sans devoir postuler un dessein, conscient ou inconscient, qui expliquerait ces crises successives. Les appréhender *ensemble*, n'implique pas les faire découler d'une cause commune.

¹ Au point que certains chantiers – lutte contre les clivages disciplinaires et contre la légitimité de la notation, quête d'une rhétorique « démocratique » du fait spirituel... – réapparaissent, identiques, à distance de plusieurs décennies.

² Notamment, la création d'une école fondamentale, obligatoire et civique – au centre du chapitre I ; la révision des directives régissant l'enseignement de l'histoire (section II.1) ; la transformation du corpus des manuels (sections II.2 et II.3) ; l'institution d'une école maternelle publique (chapitre IV).

³ Pour rappel, les champs analysés dans cette perspective ont été : l'application des critères d'objectivité aux outils d'enseignement (sections III.4 et III.5) ; la pénétration de la doctrine du *dialogue* dans le contexte professionnel de la *daghem* (sections IV.3 et 4) ; le choc entre les tenants de cette doctrine et des catégories non professionnelles : les parents et les « enfants immigrés » (chapitre V) ; le débat public autour du statut des « normes » et des « connaissances » à l'école (sections VI.3 et VI.4).

J'ai abordé cette configuration avec le souci de la reconstitution attentive aux « faits » singuliers, que ma formation d'historien m'a légué, mais aussi en hommage à un parti pris ne pas aborder la révolution symbolique dont l'école suédoise offre un aperçu sous un *seul* angle. Ne pas chercher à en distiller une image lisse, épurée de toute contradiction. Rendre justice aux conditions singulières, parfois déconcertantes, où une nouvelle rhétorique scolaire de la nation prend forme, et se fait sens commun l'univers de la *daghem*, par exemple, où le contenu des normes *suédoises* est négocié sur le terrain entre des enseignants, les gardiens d'une doctrine, des universitaires et des parents récemment immigrés... Signaler les innovations lexicales – ou visuelles, dans le cas de la présentation graphique des manuels. Les déplacements des frontières sémantiques, et leur impact. Laisser apparaître la mosaïque, dans sa nudité et avec sa langue, avant qu'elle ne révèle petit à petit son plan. Plutôt que regroupés dans cette synthèse finale, le lecteur retrouvera donc les résultats de l'exploration de ces champs à la fin des sections qui leur sont consacrées⁴. En outre, un bilan d'étape précède toujours, au début de chaque chapitre, l'ouverture vers une nouvelle dimension de la recherche. J'ai voulu ainsi souligner les raisons qui justifient la transition d'une échelle à l'autre de l'action sociale – en attirant le regard sur l'unité du décor dans lequel mes micro-enquêtes s'inscrivent. Car, en dépit de leur autonomie relative, le destin des champs que j'ai pris en compte se joue sur un seul théâtre une temporalité *politique* (la consécration nationale du « modèle », entre les années 1950 et la crise idéologique et électorale des années 1989-1991) ; une dynamique socio-imaginaire (la participation des agents du système éducatif à une entreprise de production imaginaire de la citoyenneté) et un cadre institutionnel stable, assignant à ses acteurs des fonctions, des missions et des domaines d'action.

Le bouleversement qui se profile au début des années 1990 marque rapidement le déclin de l'école-projet, uniforme et uniformisatrice, qui a fait l'objet de cette étude. Rendre compte de cette démobilisation, qui remet en cause la responsabilité de l'État sur le message pédagogique⁵, exigerait d'autres outils que ceux qui ont été les miens. Les regards et interrogations que l'on peut diriger vers l'école – sur son statut social, sa culture propre, les hiérarchies qu'elle consacre... – sont vraisemblablement infinis, mais c'est bien avec *une* école que cette enquête s'est confrontée.

En ce qui concerne la pertinence d'envisager en parallèle les projets qui sollicitent ce système et d'en croiser les effets, le regard du lecteur est le seul juge légitime. En hommage au type de holisme

⁴ Voir, notamment, le raisonnement final que je réserve au processus analysé le plus en détail : à savoir, la crise du statut de l'histoire, en tant que discipline formalisée (section II.1, pp. 282-286) et en tant qu'objet culturel (section II.3, pp. 389-392).

⁵ Au niveau des principes, cette surveillance a connu un passage de la direction par règles à une gouvernance par objectifs (*målstyrning*), ce qui a changé radicalement la fonction du *läroplan* par rapport à la phase étudiée. Sur le plan de la gestion, un tournant déterminant, lié au précédent, est le passage des responsabilités en matière de personnel et de gestion des établissements aux autorités communales. Cette innovation a été décidée en 1989, à l'initiative du gouvernement social-démocrate d'Ingvar Carlsson.

méthodologique (priviliégiant donc les schémas de pensée que les acteurs entretiennent à leur insu) qui a inspiré ma démarche⁶, je propose finalement de laisser sur le fond la logique autonome des différents champs de réforme analysés, pour laisser libre cours à la familiarité que nous avons nouée avec des langages, des récurrences et des couples d'opposés (*fostra vs. bildning*, influence vs. autonomie, mythe vs. vraie vie...), et aux généralisations qu'ils autorisent. Des mots qui capturent une urgence que – dans le regard d'une société déterminée, ou de ses porte-parole – l'école idéale est appelée à satisfaire. Cette impression d'ensemble ne me semble admettre aucune *interprétation*, au sens de la réduction à un niveau de sens plus « vrai » et plus universel⁷, mais un travail d'explicitation. Ôter à notre édifice ses murs externes – comme dans une maison de poupées – en dévoilant tout à la fois le jeu de ses habitants, et le labyrinthe de cloisons, de passages et d'impasses entre lesquelles ils s'affairent. Dernière traduction, après les mille explications de texte dont cette thèse est parsemée. C'est l'enjeu de ces considérations finales.

1. ALTÉRITÉ, DÉCODAGES ET RECONNAISSANCE

La dialectique du *distant* et du *proche*, donc la définition d'un point de vue et d'un regard appropriés, opère en toile de fond de tout mon parcours précédent. Il aurait été impossible de ne pas projeter des préjugements, des verdicts *a priori*, sur une expérience qui renvoie à tel point auteur et lecteurs à des thèmes et à des catégories familières. L'alignement de la culture scolaire, avec ses liturgies, à l'ordre démocratique⁸, et l'effondrement des grandes mythologies fédératrices, face à la marche de l'individualisme et des différences⁹. Les tensions qui entourent naturellement, dans un cadre pluraliste, la légitimité d'une mémoire publique instituée, et le défi – transversal aux cultures de l'Occident – de l'impossible libération de l'enfant donc du bien-fondé de toute démarche de transmission. Sur un plan plus vérifiable l'érosion d'un roman national dans la pratique d'enseignement de l'histoire, entre 1945 et le temps présent¹⁰, la critique montante d'un *épistémè* et de sa vulgarisation, centrés sur la progression chronologique et l'évocation pittoresque des différentes époques, et finalement le statut de cet enseignement dans les *curricula* – sous la pression

⁶ Cf. L. Dumont, *Essai sur l'Individualisme*, *op. cit.*, p. 12.

⁷ A. Caillé, *Socialité primaire et socialité secondaire*, dans *Splendeurs et misères...*, *op. cit.*, p. 23. Un système mythique, insiste encore Caillé, dans sa lecture critique de l'œuvre de Claude Lévi-Strauss, prend toujours du sens pour un sujet, et jamais pour le sujet humain abstrait de toute détermination sociale (*D'un ethnocentrisme paradoxal. Ibid.*, p. 293). C'est Lévi-Strauss lui-même qui a rappelé, par ailleurs, que tout effort de situer objectivement une culture « dans son rapport avec toutes les autres » est voué à l'échec (*Place de la culture japonaise dans le monde*, dans *L'autre face de la lune*, Paris, Seuil, 2011, p. 15).

⁸ Cf. M-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, *op. cit.*

⁹ La crise de légitimité qui a investi les humanités et les disciplines littéraires en France a fait l'objet de deux numéros spéciaux de la revue *Le Débat* (respectivement, n° 110, 2000 et 135, 2005).

¹⁰ Cf. L. De Cock et E. Picard, *La fabrique scolaire...*, *op. cit.*

d'une compréhension moins académique et plus globale de la socialisation par l'école. Mais aussi la réaction sociale, l'horreur du vide, que l'ensemble de ces phénomènes déclenche, toutes sociétés confondues¹¹.

La comparaison n'a pas constitué une dimension explicite de cette recherche. Pourtant, sans y être articulée, elle l'a habitée et travaillée de l'intérieur. Même à partir d'une démarche qui consistait à appréhender *d'en bas*, soit dans les termes forgés par ses acteurs, le défi d'une école de la citoyenneté, mon extranéité culturelle m'a permis de construire l'objet de mon investigation en le liant à un lieu de l'imaginaire social, la représentation instituée du passé, qui constituait encore, au début de ma démarche, une zone d'ombre pour les sciences sociales suédoises¹². Une position de recul intentionnel, méthodique, dont la *langue* – la nécessité d'objectiver la différence par l'intermédiaire de la traduction – a été l'expression et l'outil. La nécessité d'arracher les mots à leur statut d'évidence, en se demandant comment et pourquoi ils trouvaient leur place dans l'appareil conceptuel des réformes, découlait tout naturellement de la surprise que ce vocabulaire suscitait en moi. L'effort d'explicitation et de réduction au déjà connu m'a amené à constater, par exemple, que des idéaux formels comme l'objectivité et la pertinence (*relevans*), véhiculent, dans le contexte examiné, une offensive critique contre une tradition pédagogique, et les représentations évidentes qu'elle cultive. Que le terme « petit paradis » (*idyll*) permet de nommer et de disqualifier en bloc les modèles de bonne tenue que les enseignants de la crèche mettent en œuvre, en déjouant à leur tour la doctrine éducative légitime, le « dialogue ». L'attention au vocabulaire signale, encore, que la revendication de la « connaissance » (*kunskap*) ou d'une « vision de la connaissance » (*kunskapssyn*) identifie deux fronts idéologiques opposés ; pour aboutir au constat que le vocabulaire lui-même, le droit d'utiliser la parole, peut devenir le champ métaphorique où deux expériences immédiates du monde – deux doxas – se dévoilent et s'entrechoquent¹³. Une cartographie sémantique de ce type m'a permis de *ne pas* intégrer sans discussion les priorités et les enjeux que la progression réformatrice attache à une évolution (*utveckling*) constamment représentée comme inéluctable¹⁴. Mais aussi, inversement, de ne pas réduire la métamorphose des

¹¹ Pour un regard comparatif, à l'échelle européenne, sur ces phénomènes, cf. *Difficile enseignement de l'histoire, Le Débat*, 173, 2013.

¹² En d'autres termes, j'ai voulu extraire des manuels d'histoire suédois quelque chose – une valeur identitaire, matricielle – dont ils (ou leurs auteurs) ne se réclamaient pas de manière explicite, et que la science ne tachait pas d'y retrouver (cf. chapitre I, pp. 73-76).

¹³ Cf. section VI.4.3.

¹⁴ En effet, c'est en se normalisant – en épousant la modernité et l'esprit cosmopolite – que l'école *suédoise* affirme et construit sa *différence*. Parmi ces divergences éclairantes, on soulignera – au niveau des procédures – le rôle des *utredningar*, réunissant experts, politiques et représentants des groupes d'intérêt, dans la genèse des réformes : une singularité souvent négligée du modèle de gouvernance suédoise (B. Rothstein et L. Trägårdh, *Democratic Governance and the Creation of Social Capital...*, *op. cit.*) Un autre terrain de tension, au niveau des fonctions implicites de l'institution éducative, est la métamorphose du thème religieux – la nécessité, qu'aucun courant réformateur ne remet en

sujets et des formes de travail à l'exotisme qui s'en dégage (le « scandale » de l'introduction obligatoire de l'éducation sexuelle représentant, dans les années 50, l'idéal-type de ce malentendu), comme s'ils jaillissaient en dehors de tout contexte et de toute nécessité le produit d'un complot ! Le prix du déni de la position d'observateur est toujours de rejeter dans l'ombre la connaissance de l'autre. De sa différence *pertinente*, non celle qui s'alimente du *qui pro quo*, de la volonté de *ne pas* savoir. C'est ce que j'ai voulu rappeler en plaçant l'idéalisation de la Suède, sa perception en tant que mythe, au départ de mon projet¹⁵ comprendre pourquoi un projet social a pu être appréhendé sous le mode de l'altérité absolue, est le premier pas pour le rendre plus intelligible.

Cette distance représente aussi un élément dynamique, qu'il est possible de moduler. En posant ma plume en cette année 2016, je peux l'affirmer en connaissance de cause. Mener une observation participante, plonger dans une histoire et une langue, tester ses interprétations sur le terrain, signifie en quelque mesure *rentrer* dans la situation des acteurs observés. Mais il n'est pas impossible de se faire « prendre au jeu », tout en en restant conscient. Mon option a donc consisté à placer autant que possible le lecteur dans ma propre situation face à l'objet, en l'amenant à reconnaître que c'est justement parce que *cette* histoire¹⁶ lui est en partie familière, qu'elle était susceptible de l'intéresser. Mais que c'était par la compréhension de son originalité (les profits et pertes que le jeu dégage, les solidarités et les conflits qu'il détermine), qui permet de la constituer, une fois les règles du jeu dévoilées, en objet de savoir et de science¹⁷.

Maîtriser l'altérité signifie finalement, à l'heure de la globalisation accélérée, se sensibiliser à l'irruption d'une des problématiques observées dans son univers le plus proche. À titre d'exemple, j'évoquerai l'entrée en force de la vie intime, de la crise du groupe familial, ou de la rupture des solidarités ethniques, dans l'angle de vision des autorités scolaires et des concepteurs des programmes... Ce qui aide à comprendre pourquoi la confrontation d'une culture avec un enjeu insolite, la fuite des régimes traditionnels de vérité (l'interdiction d'*endoctriner*), ou la recherche anxieuse d'une solidarité (le *devoir d'éduquer* !), peuvent devenir, ou non, socialement nécessaires.

Nous et eux, en fin du parcours, c'est pour tout dire un peu moins « nous » et « eux » que ce que l'on n'avait cru. En parlant d'« eux », en dialoguant avec *leur* histoire et en déconstruisant un exotisme imaginé, c'est aussi un « nous » que l'on rencontre, et à qui on demande des comptes.

question, d'aborder le discours sur Dieu, sur les vérités ultimes, tout en le soumettant à l'ordre de la Raison. Une convergence tacite qui ne peut que troubler l'observateur éduqué dans la doctrine de la laïcité.

¹⁵ Cf. introduction, section 1.2.

¹⁶ À commencer par le sort du canon des humanités, un héritage *national* qui est en même temps un héritage occidental et européen (cf. introduction, pp. 52-53).

¹⁷ C'est une *différence* bien comprise, nous rappelle Philippe Ariès (*Le temps de l'histoire*, Paris, Seuil, 1986), ce qui amène l'historien à identifier une *unité*.

2. DÉSENCLAVER L'ÉCOLE, NATIONALISER L'ÉDUCATION. UNITÉ IMAGINAIRE DE LA TRAJECTOIRE RÉFORMATRICE

Comme je viens de l'annoncer, je vais laisser en arrière-plan le souci d'exhaustivité qui caractérise chaque volet de mon investigation, pour me limiter à pointer les éclairages que mes enquêtes, chacune desquelles creusant une piste suggérée par la précédente, ouvrent sur une problématique plus générale. En les envisageant dans cette optique, pour suggérer non pas une *solution*, mais quelques clés de lecture. Pour ce faire, je vais m'appuyer tout spécialement sur la lecture que la partie finale de la recherche – la querelle autour des « savoirs » charismatiques, la réhabilitation impossible d'un « canon » – suggère des étapes précédentes.

Afin de trouver un chemin, dans ce dernier effort d'abstraction auquel je vais me livrer, je propose de commencer par la fin, soit par le plus essentiel. Dans chacun des champs que j'ai sondés, les questions de l'identité collective et de la dette symbolique¹⁸, ou plus pertinemment de la maîtrise *institutionnelle* de ces deux dimensions, ressortent en filigrane. Et ce, bien que ces horizons de sens – premier signe d'originalité – ne soient presque jamais articulés en tant que tels, ou référés positivement l'un à l'autre. *Faire* des Suédois ou rendre hommage à la Suède immémoriale voilà des problèmes bien peu ...suédois, du moins sous cette forme¹⁹ ! Même dans le conflit fondamental qui finalement éclate autour du rapport entre école et « savoir » (*kunskap*), les défenseurs de cette dernière notion n'en font que rarement le vecteur d'une conscience collective, de racines vivantes ; le ciment du sentiment national se situe, pour eux aussi, hors de la sphère des mémoires savantes. Au contraire, de manière irréfléchie, les répertoires de mots-programmes dans lesquels se déclinent, respectivement, les poétiques de l'appartenance (*medborgarskolan, samhället, gemenskap*, « nos normes », *svenskhet*) et la confrontation polémique avec l'ordre symbolique (« ancienne école », « non-pertinence », « isolement », « pédagogie de la transmission »...) s'étoffent en parallèle, et semblent puiser à la même source idéologique. La campagne pour la réhabilitation de la *fostra*, dans la seconde moitié des années 1970, et le projet d'éducation à la démocratie échafaudé par le couple Myrdal, à la base de la *grundskola* instituée en 1962, consacrent tout à la fois une *gemenskap* solidaire, ancrée dans le sentiment, et la critique de tout dogme. Les débats intellectuels et l'*aggiornamento* pédagogique, qui accompagnent la réforme de l'enseignement sexuel, à la fin des années 1960, ou le bilan de la *förskola* publique, dix ans plus tard, ne s'aventurent jamais à déstabiliser, en faveur de l'une ou l'autre de ces polarités, l'harmonie tacite qui leur permet de

¹⁸ L'héritage, pour l'historien de la culture ; la transmission ou la relation aux aînés, en termes psychopédagogiques.

¹⁹ L'épopée d'une *svenskhet* officiellement revendiquée s'achève, idéalement, là où mon exploration débute.

coexister²⁰. Harmonie imaginaire et projetée dans le futur, toutefois il s'agit d'un ordre qui appelle à une révolution des consciences. À chaque rendez-vous réformateur, la mobilisation de ces catégories appelle à un jugement sur des formes culturelles ou des pratiques établies, qui les remet en cause ou invoque leur relativisation. Au nom de l'individu ou d'une demande sociale impérative et actuelle. Ou de la « pertinence » tout court, donc du principe (social) de réalité²¹.

Ce paradigme essentiel, que j'évoque ici dans la forme la plus schématique pour souligner sa capacité de régénération – à travers la production sociale des *problèmes* qui le rendent incontournable – est la trame explicite des enjeux de réforme examinés. La matrice de leur structure réflexive, autocorrectrice, qui m'a permis de les examiner en série. À chaque échelon du parcours – l'établissement d'une institution ou la révision de ses codes ; la transformation d'un outil d'enseignement ; la discipline ou l'intégration des forces sociales étrangères au mouvement (les cibles d'une *introduktion*, les « non Suédois », « les adultes »...) – une question s'impose aux acteurs comme une évidence repenser la forme légitime, codifiée, au nom de laquelle la communauté, et par elle, la nation, accueille sa descendance et organise son autoreproduction, en échappant à l'inertie des habitudes, des hiérarchies, des conventions disciplinaires. La mission fondamentale du système éducatif fait l'objet, en apparence, d'un effort incessant de clarification et de remise en question pour l'appareil de développement rattaché à l'administration scolaire, la révolution de 1962, la création d'une école de la nation, n'est pas un aboutissement, mais une *promesse*, que ses agents soumettent sans cesse au test de la réalité. L'enjeu et le décor évoluent, entre le *livre* ou le cursus d'histoire, les engagements généraux du système, le sens de l'interaction dans la classe ou dans l'école, ou la crèche, se transformant en miroirs de la société globale. Mais dans chacun des champs culturels analysés, une pression idéologique s'exprime (et finalement prend le dessus), qui incite à dénoncer l'autonomie de ces vecteurs d'exemplarité, à en déceler le potentiel antisocial, pour revendiquer sa soumission à une totalité *plus* englobante. Plus explicite et *transparente*²². L'adversaire dialectique est, à chaque reprise, la force inerte de l'habitude, qui

²⁰ Dans le premier cas de figure, les tenants d'un enseignement pragmatique et sans tabou, conviennent de la nécessité d'y véhiculer des « valeurs » nationales ; dans le second exemple, « éducation libre » et « éducation autoritaire » servent de repoussoir aux exercices successifs révisions des directives (cf. sections III.2.1 et III.2.2 ; pp. 602-604 et sections V.1.1 et 1.2).

²¹ Seule la révolte du *kunskapsrörelse* (voilà son originalité !) se caractérisera par le choix de placer les problèmes de l'enseignement hors du terrain de l'inclusion sociale et de la « libération » : ce qui permettra d'évacuer son message comme étant « non pertinent » (« ...le désaccord – note Bourdieu – *suppose un accord sur le terrain de désaccord* ». *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, op. cit.*, p. 21).

²² *Leitmotiv* des années 1970, la dénonciation de l'« isolement » de l'institution scolaire, ou préscolaire, est une expression parfaite de cette volonté d'assujettissement (voir *supra*, chapitre V). Ce slogan sous-entend, comme je l'ai relevé, la stigmatisation de l'insensibilité du corps enseignant, et plus tard des familles, à une demande externe qui pèse sur leur mission. Si la poétique de l'*école pour la vie* semble avoir suscité un engouement passager, son message affleure plus tard, au nom de priorités différentes : des campagnes de sensibilisation à des valeurs sociales utiles, à l'insistance des années 1990 et 2000 sur l'éducation à l'esprit d'entreprise et la préparation à la globalisation.

sépare dans le secret, là où il s'agit de réunir en dévoilant. Dans le chapitre v, la mise en œuvre radicale de l'injonction démocratique touche à son aboutissement – mais aussi à sa limite – avec la critique de l'inadaptation du *monde des adultes* en général, à une mission éducative qui ne peut que se définir politiquement, et solidariser à son projet tout un chacun²³.

Étape après étape, nous assistons à la construction de cette mission en tant que « rôle » certifié socialement. Son domaine, identifié dans l'institution scolaire et par elle, finit en dernier ressort par la transcender²⁴. Il s'agit d'un rôle d'adulte conscient de l'impact du modèle qu'il véhicule, dans le cas du parent. Dans le cas de l'enfant, dès son entrée en crèche, il s'agit d'un rôle de futur citoyen prêt à aborder et à penser des choses « sérieuses », denses²⁵. À ouvrir la porte à la « vraie vie », en tournant le dos aux activités futiles, sans rapport avec la réalité, que l'ancienne société réservait à sa génération. Un rôle – projet, donc celui d'une *éducation totale* qui se transforme à son tour, dans le cas d'acteurs qui échappent à l'influence directe des institutions, en objet de pédagogie. Le projet de scolarisation des parents codifié en 1979²⁶ relève de ce schéma, mais aussi l'appareil de diagnostic qui objectivise la condition de « l'enfant d'immigré » (ou de sa famille) à l'école ou dans la société, pour en extraire la nécessité d'échapper à son *isolement* grâce aux réseaux d'influence de l'État-providence. Une influence, toutefois, qui ne poursuit ni l'assimilation, ni l'intégration, mais – détail essentiel – l'*activation* du sujet²⁷ : l'assujettissement aux réseaux institutionnels de soins, de socialisation et d'assistance, selon le schéma bien illustré par Berggren et Trägårdh²⁸, tire sa légitimité de sa prétendue capacité à *libérer* l'individu des liens communautaires.

²³ Les objectifs de la *förskola* – comme la réflexion du milieu des années 1970 sur l'environnement des enfants le précise – correspondent en droit aux objectifs de l'éducation de « tous les enfants » de Suède, sans exception (cf. chapitre v, note 46). Mais ces objectifs ne peuvent que coïncider avec ceux de la formation de leurs *parents*, qui à leur tour ne concernent pas que la sphère privée, mais véhiculent les idéaux dans lesquels « toute la société » se reconnaît (cf. chapitre v, p. 690 sqq., notamment les citations reproduites dans les notes 249 et 257 sqq.)

²⁴ Dans un premier temps sur un plan symbolique (révision des contenus, des fonctions, des méthodes ; concurrence avec l'univers de la crèche et des institutions d'assistance), et finalement par la dénonciation du caractère foncièrement retardataire de ses pratiques. La *limite* évoquée plus haut a donc un caractère empirique : elle tient au fait qu'une fois parvenue à la conclusion que la scolarisation des enfants *n'a pas* pour but de leur faire bénéficier du savoir des adultes, l'ambition de ses réformateurs semble tourner à vide. Le diagnostic des problèmes de l'institution se condamnera, dès lors, à la réitération de l'importance de la cohésion des acteurs de l'école et de leur fidélité à un horizon de « valeurs », assortie du constat que cet objectif n'a pas été atteint (cf. le raisonnement développé par A. Helldén, *Skola på villovägar*, *op. cit.*, pp. 90 et 142-142).

²⁵ Et de refuser tout refuge dans le « petit paradis » protégé, que les institutions de l'État-providence risquent d'incarner (cf. chapitre v, pp. 620-622).

²⁶ Cf. section v.2.

²⁷ Son habilitation, mais aussi son *humanisation*, pourrait-on gloser (cf. *supra*, section v.3). Le lecteur se souvient des campagnes faites pour arracher l'enfant immigré à sa condition de *semilinguisme*, et la remarque selon laquelle les enfants de couples « mixtes » ne parleraient pas une « vraie » langue (*supra*, chapitre v, note 326).

²⁸ *Är svensken människa ? Op. cit.* Cf. introduction, p. 40.

La progression dans le sens de la synthèse, à savoir la subordination de l'ordre symbolique incarné par l'école à un intérêt social prééminent, semble suivre un parcours linéaire. Sur le chemin de la réforme, l'objectif de ses promoteurs se précise, leur espace de manœuvre s'élargit, leur légitimité aux yeux des catégories sociales de plus en plus diversifiées qui leur servent d'interlocuteurs (scientifiques, parents d'élèves, professions éducatives...) s'accroît. Défini sur le plan intellectuel dans les *utredningar* des années 1950-1960, le nettoyage des programmes et l'intégration des disciplines trouvent un pendant logique dans la suppression des modèles alternatifs d'établissement et d'excellence, dans la normalisation des manuels, et plus tard dans des démarches de sensibilisation aux nouvelles « valeurs », que le pouvoir politique engage et surveille à distance. Ce dernier modèle de directivisme convivial renforce sa légitimité lorsqu'au début des années 1970, la réforme scolaire et une politique familiale teintée d'utopie se rencontrent, et – au nom d'une gestion intégrée, à l'échelle nationale, de l'*environnement des enfants* – fédèrent leurs efforts²⁹. Quasi simultanément, la participation des institutions éducatives à la stratégie d'intégration *culturelle* définie en 1975 par le *Riksdag* s'impose selon la même logique³⁰. Dans un cas comme dans l'autre, le mandat et la composition des *utredningar* et la focalisation des propositions sur la synergie entre établissements scolaires (et préscolaires), autorités municipales et public, favorisent l'identification entre objectifs de politique sociale et message éducatif. Dès lors, au niveau de l'organisation concrète de ces deux réseaux, les plans se confondent: des lectures normatives de l'acculturation des immigrés à la *suédicté*, ou des mœurs éducatives « suédoises », gagnent l'école en tant que sujets d'enseignement ; inversement, la théorie éducative de la *förskola* est requalifiée comme un élément de l'ethos national, gage d'harmonie dans le foyer et de solidarité entre les enfants, objet de *publicité* dans les brochures destinées aux nouveaux arrivants. Ainsi que matrice de toute pratique éducative légitime, de la crèche au bac, jusqu'à reléguer à la marge la réflexion inscrite dans l'identité traditionnelle de chaque forme d'établissement, et à modifier la perception du statut de la transmission du savoir, dans une société en fuite de toute surdétermination transcendante: les études doivent entretenir la *volonté* d'appartenir à une communauté³¹. À travers les réformes de la doctrine préscolaire et de la SIA, qui assimilent les fonctions de l'école à celles d'une unité productive marquée par la solidarité entre ses acteurs (1975-1981), la mise au pas investit les terrains du langage et des échanges quotidiens, donc la mise en forme de la réalité au niveau le plus fondamental. Sur la scène de la *daghem*, les *adultes* prennent la place des éducateurs. Le parent

²⁹ Section v.1.

³⁰ Section v.3.

³¹ La manière dont la révision des objectifs des humanités construit, depuis le milieu des années 1970, la nécessité que les savoirs « mobilisent » (*engagera*) les enfants, ou dramatise le problème de leur indifférence morale, est un indicateur précis de ce glissement de statut (*cf.* sections II.1.5 et VI.3).

devient une *ressource* ; le personnel, des *camarades de travail* des parents³². À une échelle plus modeste, la nouvelle rhétorique de la matière « religion » (1967-1980) dirige ses contenus vers la réélaboration du langage de la conscience individuelle et des affects, au nom encore une fois de l'harmonie et de l'enthousiasme collectifs, de la « communion » (*gemenskap*) autour des mêmes objectifs³³.

On me rétorquera que pour chacun de ces contextes, acteurs et cibles du processus changent de visage. Que les enjeux – tels que ces derniers se les représentent – ainsi que l'impact de ces révolutions symboliques, n'ont pas de commune mesure. C'est bien possible. Mais c'est vers la genèse des initiatives de normalisation – à travers l'instrument des enquêtes prélegislatives, les *utredningar* – et leur tendance impérialiste, que mon attention s'est tournée. J'ai donc pu isoler, à travers ces projets, une inspiration commune ainsi qu'une complémentarité. Et j'ai vérifié que cette œuvre de reconversion, qui transforme l'institution en une école du choix éthique fondamental, autour d'une palette d'urgences dont elle ne détient jamais la clé, concentre une partie grandissante des efforts de l'administration scolaire, du corps d'experts qui l'assistent, des responsables politiques qui orientent ses priorités³⁴. L'influence convergente des *läroplaner*, des outils pédagogiques et de démarches plus ciblées de mise en condition – participation parentale dirigée dans les crèches et les écoles, actions de sensibilisation sur des sujets extracurriculaires³⁵... – poursuit l'abolition des frontières entre l'éducatif et le social, et décourage toute initiative susceptible de rétablir des domaines de compétence distincts.

Le processus, en effet, n'est jamais exempt d'une charge répressive, qui se manifeste à chaque fois que la demande de conformité rencontre une résistance, passive ou active. Si le seul objectif admis est l'harmonie et le consensus, ce consensus a apparemment des ennemis. À travers l'activité de certification confiée au LN, censurer la focalisation des manuels sur un objet disciplinaire ou sur de simples « faits », devient une routine. En tant que seul critère tangible de l'*objectivité* des contenus éducatifs, la conformité littérale du message au *läroplan* et à ses « intentions » devient un gage de légitimité sans appel et sans concurrents³⁶. Avec une virulence proportionnelle à la montée de la résistance, durant la querelle des années 1979-1980, des labels tels que « gourmets académiques »

³² Section v.1.2.1.

³³ Section vi.2.

³⁴ En dégagant différents vecteurs de cette action de normalisation, j'ai pu entreprendre de mesurer sa réussite à travers des supports concrets : l'analyse des programmes et des manuels permettent d'objectiver en termes quantitatifs certaines variations (annexes de 4 à 8), alors que l'analyse qualitative a pris en compte, outre ces sources, leur discussion et la mise en œuvre des finalités générales du système.

³⁵ Sections v.1.2.1 et vi.1.1.1.

³⁶ Cf. mon analyse des rapports du LN, section iii.4.4.

(*akademiska finsmakare*³⁷) ou « fanatiques des connaissances » (*kunskapsivrarna*³⁸) apparaissent dans le lexique des responsables scolaires, comme des marques de réprobation propres à disqualifier les tenants de l'autonomie de la culture scolaire. Mais le front « traditionaliste » n'est pas la seule cible de ce rappel à l'ordre, qui frappe indifféremment toute affirmation d'indépendance de la part des acteurs éducatifs³⁹. Analysés rétrospectivement, l'objet des disciplines, le contenu des manuels et les enjeux de la communication visant les parents ou les populations immigrés se caractérisent par une uniformité croissante, par la circulation, souvent planifiée et accompagnée⁴⁰, des mêmes rhétoriques et préoccupations: une obligation de « parler la même langue », qui atteste de la réussite de l'entreprise. L'édification d'une morale cohérente, imperméable à l'ordre scolaire, offre de plus en plus à la société le reflet de « ses » valeurs⁴¹. Elle propose l'engagement social, l'autocritique et le dialogue interindividuel comme une issue universelle aux conflits mythologiques.

Cette progression vers l'uniformité et l'unanimisme rencontre cependant *un autre* programme, proclamé solennellement dans les enquêtes qui ouvrent l'épopée des grandes réformes, et dont l'influence ne perd jamais de sa vigueur. Je me réfère au discours de la *libération radicale*, c'est-à-dire de la subversion, au nom du droit à l'autodétermination, de tous les vecteurs d'autorité et de tous les *stabilisateurs* culturels, y compris l'école elle-même, ou les objectifs que la société globale lui assigne. Au niveau du message scolaire, cette logique s'incarne dans l'offensive démystificatrice – que j'ai examinée de manière extensive à travers la métamorphose du cours d'histoire, au *högstadiet* et au *gymnasium*. Contre l'attachement des pratiques d'enseignement au culte des gloires nationales, elle mobilise d'abord l'herméneutique *du soupçon* vis-à-vis de ce patrimoine, d'après la définition de Nora⁴²; procédé de distanciation vite dépassé par la dévalorisation discrète du cadre national, puis par la marginalisation de la matière tout court. La valeur d'héritage de l'évocation du passé s'incline devant la nécessité de raconter la société *telle qu'elle est* ici et maintenant: tension bien illustrée par la progression de la *samhällskunskap* et des sujets transversaux du bloc

³⁷ Lena Hjelm-Wallén, interview publiée dans *Aktuellt i Sollentuna*, 3, 1979.

³⁸ Citations rapportées dans L. Helldén, *Skola på villovägar*, *op. cit.*, p. 21, 51 sqq. et K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen*, *op. cit.*, p. 180 sqq.

³⁹ Lorsque par exemple, dans la pratique du personnel préscolaire, la « pédagogie du dialogue » tend à s'autonomiser du dessein global qui l'avait inspirée, elle est également censurée. Sections v.1.1 et v.1.2.

⁴⁰ Différents enjeux de réforme – l'acculturation du personnel à la doctrine de la *daghem*, la mise en place des programmes d'accueil des parents dans la crèche, l'éducation parentale – ont été examinés (*cf.* sections iv.3, v.1.2 et v.2) dans le but de révéler, tout à la fois, la logique sociale et l'impact culturel de la démarche.

⁴¹ La modernisation de l'objet de l'éducation sexuelle par la USSU (section iii.2) montre le premier exemple de cette appropriation par l'institution scolaire de la représentation des « valeurs » suédoises dominantes – et de l'établissement d'une procédure censée en certifier l'exactitude.

⁴² P. Nora, préface à *Difficile enseignement de l'histoire*, *Le Débat*, 175, 2013.

d'orientation sociale, au détriment de références et de la perspective historiques. Au niveau des normes éducatives plus générales, l'éthique antimythologique se révèle par la codification du devoir d'*objectivité*: par son biais, le rejet du principe d'autorité devient une dynamique codifiée, un réflexe qui accompagne l'exigence de conformité morale, et qui dans une certaine mesure en limite la portée.

La philosophie du « dialogue » éducatif est l'expression la plus ambitieuse de cet engagement. C'est donc dans le contexte expérimental de la *förskola* instituée en 1975, que cette injonction s'exprime avec le moins de retenue, se retournant en dernier lieu contre la légitimité de toute posture magistrale. L'exigence est aussi centrale qu'elle apparaît, lorsque le comportement du corps enseignant est soumis aux formes de rééducation et de surveillance que j'ai prises en compte, comme la seule obligation inconditionnelle qui leur incombe⁴³. L'institution éducative se pose ainsi, paradoxalement, comme le lieu où s'accomplit et se mesure la *renonciation* des adultes à exercer une influence quelconque. L'impératif se concrétise avec une rapidité qui contraste avec la longue gestation de la réforme de 1962: caractérisation émancipatrice des matières (*Lgr 69*) ; alignement de l'environnement scolaire – et plus tard de la formation des enseignants – à la doctrine du « dialogue » (réforme SIA de 1976, enquête LUT 74, *betygsutredning* et quasi-suppression de la notion dans la *grundskola*...) ; prolongement de cette logique à travers l'évolution de la relation avec les acteurs non professionnels. Un effort qui, avec la *förskola* comme modèle reconnu, va dans le sens de l'inclusion, de l'horizontalité, du droit pour toute la communauté – y compris les adultes sans enfants – de se rallier à une mission éducative sans préconditions, non injonctive⁴⁴, où la participation à l'effort collectif contient sa propre justification.

Restituer la parole aux éduqués et à leurs proches, neutraliser les armes de domination symbolique (au niveau de la construction des matières, avec l'outil du sondage de popularité, ou dans le fonctionnement même des institutions) en les dotant de leur propre antidote, ce sont des défis que l'appareil de la « réforme permanente » n'a de cesse que de relever. Se déclinant selon un agenda dicté par le centre, cette préoccupation de légitimité démocratique, toutefois, ne déroge jamais à la représentation qui fait de l'*isolement* de l'institution son dysfonctionnement le plus sérieux. Elle accélère ainsi la destitution d'un héritage discrédité, alors qu'elle impose à la nouvelle doctrine du *devoir* de se décliner toujours selon les critères de l'individualisme (« l'intérêt de l'enfant ») et de la conformité au *réel*: garde-fou passe-partout, dressé contre le désordre.

⁴³ Cf. section IV.2.3.1, IV.3.3.1 sqq.

⁴⁴ Cf. chapitre II, p. 252.

3. INFLUENCE SANS ÉDUCATION ET DÉSAFFILIATION SANS AUTONOMIE: UNE GRAMMAIRE SUÉDOISE DU DÉSENCHANTEMENT DU MONDE

Comme évoqué, les deux mouvements – expansion de l’identification entre *objectifs éducatifs* et inculcation des valeurs nationales, voire d’une forme de personnalité bien adaptée, et individualisation radicale des pratiques d’enseignement, jusqu’à la critique du jugement de valeur en tant que tel – se soutiennent réciproquement. Ils esquissent une configuration idéologique non contradictoire. C’est justement à cet élément que tient (je vais y revenir) la singularité culturelle du cas étudié. De nombreux indices de cette réconciliation des contraires ont été relevés au fil de l’enquête. Elle est tout particulièrement transparente à travers le parcours de codification de la procédure de « contrôle de l’objectivité ». En effet, dans la formalisation de la mission du LN, et encore davantage dans l’activité concrète de ses vérificateurs, le jugement relatif à l’impartialité des messages se double du contrôle de leur *conformité* avec les valeurs centrales sanctionnées par le *läroplan*. Dans la pratique et dans la norme, le droit à la différence se confond avec le devoir d’uniformité.

L’expression la plus significative de la convergence entre mouvement individualiste et subordination à la symbolique de la communauté nationale réside dans l’inversion progressive de la *doxa* antiautoritaire et antidogmatique qui avait caractérisé la révolte du mouvement réformateur contre l’héritage du *läroverk*. Nous trouvons là un élément qui signale, en toute clarté, un décalage entre le début et la fin de mon analyse. Au terme du parcours, l’objet de l’éducation s’identifie aussi clairement à la promotion de l’individualisme, que le conditionnement mis en œuvre par l’école *cesse de poser problème*, pour se caractériser au contraire comme une vertu. Le problème reconnu – et qui occupe les démarches participatives de la fin des années 70 – est en revanche l’incapacité de la société à reprendre à son compte ses finalités: la friilosité des « adultes ». Sans insister sur les expressions les plus extrêmes de cette métamorphose des concepts⁴⁵, l’évolution de l’éloge de l’anticonformisme au culte du consensus peut être retracée à travers la multiplication des démarches de « conditionnement » ou « influence » (*påverka*) dont l’école devient l’amplificateur, tout en contribuant à la requalification de ces substantifs dans un sens positif. Et dans la thèse, sous-jacente à ces efforts, selon laquelle veiller au *bon type* de conditionnement équivaut à garantir la liberté de choix⁴⁶. La suppression des structures de médiation et de filtrage des messages d’autorité –

⁴⁵ Notamment, la représentation, dans les comptes-rendus des experts attachés aux *utredningar* du milieu des années 70, qui présente la « révolution culturelle » chinoise comme un modèle de l’affirmation du lien intergénérationnel et d’une éducation formelle cohérente avec une éthique sociale (cf. section vi.3.1).

⁴⁶ Le rapport « Un choix plus libre » (*Ett friare val*), analysé dans la section vi.1.1.1, est emblématique de cette nouvelle rhétorique du directivisme libérateur. Le changement des représentations du masculin et du féminin y est proposé comme un objectif pédagogique imposé par le devoir de promouvoir la liberté de choix des élèves. L’enseignant est appelé à le poursuivre avec un devoir de résultat et à l’aide de méthodes passablement manipulatrices – notamment, les jeux de rôle qui tendent à révéler et à stigmatiser la persistance de représentations traditionnelles.

s'incarnant tour à tour dans la tradition pédagogique, dans le vocabulaire, ou simplement dans l'espace de manœuvre laissé aux maîtres – est la voie évidente que l'autorité qui se veut garante de l'objectivité, et de la fraternité entre acteurs, emprunte⁴⁷. Elle s'affiche ainsi tout à la fois comme libératrice et seule source d'un verbe moral, que les programmes insufflent dans toutes les articulations du système.

Dans d'autres expériences nationales, démythification et revendication identitaire s'affrontent depuis deux versants opposés, en se partageant la scène. En fonction de la conjoncture politique, l'une ou l'autre demande fait l'objet de l'éloge ou de la censure des autorités de tutelle. À partir des cas de la France, du Royaume-Uni ou des États-Unis, la concurrence entre intégration et reconnaissance, entre un imaginaire fédérateur et l'ouverture aux minorités, un paradigme international se profile de cet affrontement autour du socle imaginaire de la transmission⁴⁸. Dans l'expérience examinée, cependant, le mouvement individualiste, qui milite dans le sens de la reconnaissance de toute différence, *adhère* au processus de normalisation, se fond avec lui et se propose, sans nuances, comme la composante d'un projet de *renationalisation*. Ce sont ses adversaires qui, à l'occasion, se voient taxer de non-suédocité (*osvenskhet*), relégués aux marges de « l'accord sur le terrain de désaccord » qu'évoquait Bourdieu⁴⁹. Remarque d'autant plus intrigante que le constat dressé dans le chapitre VI confirme que nombre de ressortissants étrangers (notamment, des réfugiés politiques) renforcent les rangs des critiques de la *medborgarskola*, pour réclamer une identité nationale ancrée dans les classiques⁵⁰. Parfois, leurs prises de parole donnent voix à des inquiétudes spécifiques aux Suédois de seconde génération:

Toute forme de déni des cultures nationales s'accompagne, en règle générale, de conséquences douloureuses [...] Que va-t-il advenir des jeunes Suédois sans identité – ne disposant souvent d'aucune notion du passé de leur pays, et n'ayant croisé que rarement un classique littéraire suédois – lorsqu'ils feront la connaissance d'immigrés pleinement conscients de la valeur de leur

⁴⁷ Il est intéressant de noter qu'une grande *utredning* consacrée au développement pédagogique en Suède, installée en 1995 après le retour aux affaires du SAP, fait ouvertement état de cette stratégie. Dans leur rapport final, les experts notent rétrospectivement qu'à travers l'activisme de *Skolöverstyrelsen*, l'État s'était efforcé « de contourner le corps enseignant et de gouverner l'enseignement en s'adressant directement aux élèves » ...*att gå förbi lärarna och styra undervisningen genom att direkt rikta sig till eleverna*. SOU 1997:121, p. 56).

⁴⁸ En guise d'exemples, on citera pour le cas français, les rétrospectives de P. Legris (*Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire* dans L. De Cock et E. Picard, *op. cit.*, pp. 28-52 et de M-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (*La question de la République* dans *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Fayard, 2003, pp. 53-83). Les querelles, plus anciennes mais encore virulentes, autour du curriculum des humanités (marquée par l'ouvrage de A. Bloom *The closing of the American Mind*, et par la querelle autour du canon littéraire qui s'en est suivie) sont emblématiques de la force de cette confrontation sur la racine culturelle légitime de l'enseignement public aux États-Unis.

⁴⁹ Cf. *supra*, note 21.

⁵⁰ Cf. la place centrale d'émigrés de première génération dans l'essor du FKS en 1979 – notamment Ana Maria Narti (*Barn utan rötter*, Stockholm, Rabén & Sjögren, 1983), ou, 40 ans plus tard, le rôle de Maciej Zaremba, pourfendeur de l'anti-intellectualisme du système éducatif dans les pages de *Dagens Nyheter*.

culture ? [...] La conscience nationale des immigrés ne risque-t-elle pas de leur apparaître comme une provocation ⁵¹?

En affinant ainsi l'interrogation, il est possible de tourner vers nos objets des questions plus pénétrantes, à savoir: l'exigence antimythologique et la demande de discipline, le besoin et le refus de l'autorité, mobilisent-elles les mêmes acteurs ? Est-il possible de scinder – de ramener à une dialectique – la synthèse formidable de ces deux instances, que l'expérience de la réforme semble avoir fabriquée ? Qu'est-ce qui qualifie, dans le contexte étudié, une valeur «pertinente » ? Dans la dernière partie de ces conclusions, je vais m'efforcer de préciser pourquoi l'effort d'auto-affirmation d'une éducation nationale semble s'attaquer à une cible précise, la représentation de l'histoire. Et, ce faisant, de jeter un éclairage sur les legs paradoxaux d'un processus, qui se perpétue sous nos yeux.

3.1 Une mémoire sans héritiers ? Ressorts mythiques de la démobilitation du mythe national

Sous l'éclairage des considérations précédentes, je tiens l'enjeu qui domine la première partie de cette étude – l'éradication du *curriculum* de l'enseignement de l'histoire et de son horizon de sens – pour un phénomène culturel singulier, indice d'un déplacement plus vaste des domaines respectifs de la construction de l'identité, de la socialisation scolaire et de la transmission du savoir. Il convient de préciser que cette singularité ne tient pas aux justifications qui scandent ce processus – peu importe la place que j'ai pu leur accorder, en me penchant sur la progression logique des interventions novatrices. De la perte de centralité du sujet-nation, à la critique de l'histoire événementielle et militaire ou de l'approche chronologique, jusqu'à l'accent mis sur les préoccupations et le cadre de vie des apprenants – la transformation étudiée présente une homologie frappante avec le renouveau méthodologique et thématique qui intéresse cet enseignement dans d'autres réalités du monde occidental⁵², entre 1945 et les années 1980. La spécificité résiduelle et cachée, qui mérite d'être relevée, réside donc dans la manière dont la critique de tout canon charismatique, unie à l'émergence d'un projet *alternatif* d'ingénierie de l'identité (annoncé par les initiatives de *propagande sociale* des années 40 et 50), entretient activement l'effacement des sédiments d'une mémoire collective et des pratiques instituées qui la portent – en les stigmatisant en tant que facteurs socialement pernicieux. Y a-t-il un rapport avec le mouvement de normalisation, d'assujettissement de la culture scolaire, que je me suis efforcé de résumer dans les pages précédentes ? En mettant en série les nombreuses réformes qui touchent à l'enseignement de

⁵¹ A. M. Narti, « Skolan, litteraturen och den svenska nationella identitet » [L'école, la littérature et l'identité nationale suédoise], *Artes*, 2, 1983, p. 139.

⁵² Par ailleurs, l'inspiration nord-américaine de la métamorphose des humanités et du canon littéraire est non seulement admise, mais explicitement revendiquée lors de la conception de la grande réforme des années 1948-1960.

l'histoire, et en déplaçant le curseur entre différents types d'établissements, de registres discursifs et de « patrimoines », j'ai essayé de mettre en scène, au ralenti, la dislocation d'un système de références et de mots-programmes. L'absence de tensions antagonistes, l'inefficacité des résistances, telles qu'on les rencontre dans d'autres contextes nationaux, ne semble explicable que par le caractère inéluctable de cette rupture, ou par la force du bloc social qui s'en réclame.

Rapprochons-nous de l'objet, tel que nous pouvons l'appréhender rétrospectivement, en fin de parcours. Le point de départ de mon exploration du canon d'histoire scolaire – que j'ai fixé au début des années 1950 – est la simple déclinaison d'un paradigme commun au monde occidental. Ni ses contenus, ni les formes de sa communication n'apparaissent à un lecteur français particulièrement originaux. On admettra volontiers que la crise que ce canon traverse, au cœur de la société du bien-être et de la religion du progrès, est consubstantielle du déclin international de l'autorité des généalogies légendaires, voire du passé tout court, en tant que cadre déterminant la construction par l'élève de son projet de vie⁵³. De même, le processus aboutit à des conséquences semblables, qui se traduisent, dans la prose des manuels, par une perte de cohérence, la dispersion d'une spécificité disciplinaire, l'urgence de justifier de l'utilité de la matière et de rendre son message plus captivant et plus proche des préoccupations de son public. Cependant, le processus illustré nous signifie que la destitution d'un canon évident a lieu selon des modalités spécifiquement nationales, parfois assumées comme telles. En synthèse : revendication (avant même que la révision de contenus se concrétise) d'un *nouveau* modèle d'enseignement civique, ancré dans la « réalité » sociale⁵⁴, universaliste dans ses aspirations et provincial dans sa pratique ; référence au devoir d'objectivité pour contrer toute indulgence sentimentale envers une tradition rhétorique et les hiérarchies propres à l'univers scolaire ; crise de légitimité, au nom de l'utilité sociale, de tous les enseignements humanistes, de toute revendication de la culture pour la culture, et finalement de la pratique de la transmission en tant que telle.

Au niveau des contenus de la discipline/histoire, le changement s'accompagne de l'émergence d'un contre-roman, soit d'un héritage négatif investi d'un statut normatif (la figure de la « Suède de l'âge de la pauvreté »), sur lequel se concentre l'essentiel du cursus au détriment d'autres époques, milieux et enjeux. Mais l'affirmation de cette donnée fondatrice n'a pas besoin de s'appuyer sur un socle intellectuel ou sur un nouveau canon : elle ne recèle pas un contenu narratif, une lecture du passé, mais une position de principe, métahistorique. Insistons encore sur deux dissonances frappantes avec le modèle dominant en Europe : si en Suède comme ailleurs la révision du canon

⁵³ Cf. K. Pomian, « Partir du présent », *Le Débat*, 175, 2013.

⁵⁴ Cf. chapitre II, p. 268 sqq.

d'histoire scolaire s'entame par une critique de son usage *politique* (et donc de l'hypostase du roman national), au nom d'une injonction démocratique, ce mouvement connaît un succès tellement radical qu'il aboutit à l'effacement de tout récit collectif, autobiographique et synthétique. L'élaboration d'un *nouveau* discours sur l'origine de la nation, de ses institutions et de sa culture, n'occupe en effet les auteurs des programmes et des manuels que durant la phase charnière qui sépare les réformes mises en place au début des années 1960 de celles élaborées au cours de la décennie suivante. En outre, la critique de l'usage autocélébrateur de l'histoire aboutit à l'oblitération quasi totale des époques et des réalités culturelles qui *n'avaient pas rempli*, sous l'ancien régime de présentation de la matière, une mission idéologique évidente. Pour compléter et nuancer le tableau, on signalera la persistance d'une revendication de continuité objective avec un passé stéréotypé, plutôt suggérée par des *flashes* qu'analysée, à condition que cette continuité ne soit jamais assumée comme telle.

En raccourci : dans l'habillage finalisé et efficace des manuels et des programmes de la fin du xx^e siècle, l'héritage national n'est ni consacré, ni dénoncé, ni aboli. Il est, comme le titre de cette thèse le suggère, *impensable*. Cette condition se révèle socialement à travers la récurrence, de manière de plus en plus pressante, de la question impossible « qui sommes-nous ? », question à laquelle le débat des « normes » des années 1979-1980 essaye pour la première fois d'apporter une réponse empiriquement fondée⁵⁵. Le fait qu'en 1993, à l'occasion d'une enquête à l'échelle européenne, une majorité des lycéens suédois ait caractérisé le roi Gustav Vasa (artisan de l'unification nationale et de l'identification État-nation-Église) comme le personnage le plus positif de l'histoire universelle⁵⁶, est le résultat, ironique et non calculé, de l'évacuation de toute nuance dans un enseignement atomisé, incapable de répondre à une exigence identitaire et morale, l'apprentissage du passé et de la citoyenneté se déroulant désormais sur deux terrains distincts. Loin d'*inventer* l'identité et la mémoire d'une collectivité, la prédication scolaire permet de les articuler, de cultiver la distinction. Il est donc vraisemblable que la crise de l'histoire scolaire a reflété un divorce plus profond. En réagissant à « Den Svenska historia », le projet muséal par lequel au début des années 1990 le gouvernement Bildt avait voulu célébrer les retrouvailles du pays avec son passé légendaire, l'historien Håkan Arvidsson notait ce qui suit.

Je ne crois pas que l'histoire est quelque chose que l'on « redécouvre » [...] Cette grande exposition [...] a essayé de remplacer l'absence d'historicité (*historielöshet*) de notre époque, avec une forme de conscience historique qui est devenue obsolète il y a désormais un siècle, lorsque l'école critique fit de son château enchanté un tas de ruines. Mais il serait injuste de faire endosser à l'exposition toute la responsabilité de l'échec : son but n'est pas d'*écrire* l'histoire, mais de la

⁵⁵ La réflexion collective autour de la *suédicité* qui traverse les décennies suivantes va pérenniser la même quête d'une reconstruction raisonnée de racines introuvables (cf. introduction, p. 33 sqq.)

⁵⁶ Cf. introduction, note 71.

transmettre. Et la vérité est qu'aujourd'hui, il n'existe aucun autre récit historique à transmettre⁵⁷...

Le résultat des courses – qui explique qu'à la fin du xx^e siècle la Suède ressorte d'une analyse comparative comme l'un des *deux* pays européens où le cursus de l'enseignement obligatoire ne fait plus aucune place à l'histoire en tant que discipline⁵⁸ – certifie l'action discriminante que la réduction des missions de l'école à un schéma rationnel de maîtrise de l'identité a exercé, dans une perspective de longue durée, sur une dimension de la conscience culturelle. Malgré la difficulté de rapprocher en termes absolus l'espace que les systèmes d'enseignement accordent à des contenus ou des notions historiques, il est difficile de retrouver, dans le labyrinthe des réformes, un autre cas où – notamment au niveau du secondaire – la dimension *nationale* de l'enseignement de l'histoire, a connu un déclin comparable.

Si nous avons touché du doigt que la question de l'identité, la construction via l'école d'une communauté de destin, hante depuis ses débuts les initiateurs des réformes, une posture idéologique ferme exclut qu'un enseignement comme celui de l'histoire – qui relativise la centralité de l'individu souverain et de ses problèmes – puisse répondre à cette quête. Cependant, le parcours de marginalisation de ce savoir, dont je viens de brosser la physionomie, ne suffit pas à caractériser la relation de la réforme à l'image instituée de la communauté nationale comme un parcours lisse. Ma référence précédente à la consécration de l'individualisme, hissé au rang d'une religion d'État – pêche par un excès de simplification : des flottements entre les deux polarités – la construction d'un consensus et la libération des consciences – émergent tout au long de l'expérience que cette recherche a tenté de cerner. Ils s'expriment à travers la chronicisation, et parfois l'exaspération des discussions entre les acteurs politiques ou le personnel de terrain, autour des excès dans la traduction de l'un ou l'autre impératif⁵⁹ : entre la contestation radicale du « droit d'éduquer »,

⁵⁷ *Jag tror nämligen inte att historia är något man återerövrar [...] Den har försökt att ersätta dagens historielöshet med en historiekänsla som blev förlegad redan när källkritiken för snart hundra år sedan förvandlade dess sagoslott till en ruinhög. Det vore emellertid orimligt att lasta enbart utställningen för detta misslyckande. Det är inte utställningens uppgift att skriva historia, utan att förmedla den. Och sanningen är att det i dag inte finns någon historieskrivning att förmedla.*

Håkan Arvidsson, « En förlegad bild av det förgångna » [Une représentation obsolète du passé], *Svenska Dagbladet*, 22/3/1993.

⁵⁸ J. G. Toebes, *History, a distinct(ive) subject?* Leiden, E. J. Brill, 1987, introduction. L'autre exemple cité est celui de la Belgique, une nation scindée en termes d'identités culturelles et linguistiques. Ce portrait est en réalité contestable, à cause des différences dans l'architecture des systèmes éducatifs, de l'influence parfois prépondérante (Allemagne, Espagne, Royaume-Uni...) des gouvernements régionaux dans la confection des programmes, et du fait que dans beaucoup de réalités l'histoire est comprise dans un bloc d'enseignements diversement assortis. Dans la période suivante, dans le cas de la Suède, l'histoire a été réintégrée dans le *Lgr* avec son identité disciplinaire en 1994, alors qu'à l'échelle internationale on dénombre d'autres trajectoires de décaractérisation, sous l'étiquette des *social studies* (mais aussi des tendances opposées). Des aperçus datant du tournant du millénaire sont *Youth and history, op cit.* et J-P. Wytteman, « L'enseignement de l'histoire au seuil de l'année 2002 à l'école primaire », *Vingtième siècle*, 4, 2002.

⁵⁹ Le cas le plus emblématique est sans doute la révision imposée, à la fin des années 1970 et sous l'impulsion

engagement central de la doctrine pédagogique officielle, et le rappel – qui émane tour à tour du corps politique, des Églises, des familles ou des enseignants – de la possibilité de dire « il faut », ou de distinguer ce qui est *suédois* de ce qui ne l'est pas. Mais ces affrontements, qui traduisent dans la syntaxe de la réforme scolaire des demandes contradictoires qui visent l'organisation du système scolaire, sont récupérés peu à peu *au sein d'un projet unitaire*. Il ne sera pas question d'accueillir, interpréter ou contester une tradition mythologique, mais de trouver un équilibre entre liberté inconditionnée et soumission inconditionnée, entre Moi et *gemenskap*. La discussion des années 60 autour de l'enseignement de la sexualité, a une valeur prophétique : elle proclame, pour la première fois, que la seule servitude tolérable est celle qui puise ses arguments dans une connaissance objective de la volonté générale.

C'est une autre manière d'énoncer la singularité du cas étudié. Dans le contexte de la crise européenne des humanités, les revendications de l'autorité du canon et des fonctions normatives de l'école vont généralement de pair. Au contraire, dans la Suède des années 1960-1980, la quête d'une norme irréfutable émane, de manière grandissante, des mêmes acteurs qui l'avaient rejetée, lorsque ce principe d'autorité s'identifiait à l'idéal culturel du *läroverk*. C'est cette dialectique, cet usage fondateur de la rhétorique de la libération, que les recherches qui composent la seconde partie de la thèse (chapitres de IV à VI) s'efforcent de restituer et de sonder. Si une telle réconciliation des contraires s'avère possible et efficace, c'est en dernier lieu parce que la source de la norme *réformée*, la doctrine soustraite à la discussion, qui sous différentes étiquettes voyage de la *jörskola* à la SIA, de l'examen d'objectivité aux *läroplaner*, est identifiée, par consensus, à l'intérieur du système social lui-même, et de moins en moins dans une tradition codifiée, pensée sous le mode de l'antériorité ou de l'extériorité. Il est donc naturel de penser qu'elle a été portée par une catégorie sociale étrangère à l'ethos scolaire, voire carrément hostile à l'affirmation de son identité.

Sur cette base, il est possible d'examiner les enjeux ci-dessus en termes de conflit pour une hégémonie – ou d'une somme de conflits. Le schéma le plus lisible est celui qui pointe une concurrence pour le monopole des solutions éducatives opportunes : concurrence qui oppose la bureaucratie attachée à la mise en place et à l'évaluation des réformes⁶⁰ et le personnel éducatif ; la *jörskola*, avec sa pédagogie libératrice, et l'école perçue comme retardataire ; l'État, détenteur d'un projet scientifique pour l'enfance, et la famille confrontée à son amateurisme. Toutefois, le résultat

convergente de l'expertise psychopédagogique et des forces de gouvernement, à la doctrine émancipatrice du "dialogue" (cf. section v. 1.2) .

⁶⁰ Qui à travers la multiplication des fonctions auxiliaires – psychologues, conseillers en éducation, formateurs... – découlant de la réforme de 1962, et plus tard (réforme SIA) la séparation des carrières entre dirigeants scolaires et filières académiques, s'installe au cœur du système.

de l'observation renvoie essentiellement à une superposition de rôles, soit à une prodigieuse capacité de la « réforme en continu » de phagocyter résistances et critiques, pour les incorporer dans son argumentaire. L'éducation parentale, par exemple, intervient comme la réponse à la revendication d'un rôle par le groupe familial au sein du nouveau dispositif préscolaire : d'une demande d'habilitation. C'est des parents diminués luttant – avec le soutien intéressé de l'expertise psychosociale – pour la reconnaissance de leur rôle, que surgissent les procédures pour les associer à la gestion des *daghem*, pour en faire les partenaires d'une responsabilité éducative « plus large », et finalement pour les initier à la famille égalitaire de demain. Les actions de sensibilisation destinés aux immigrés – et plus tard la notion de l'obligation de les former aux valeurs « suédoises » – procède à son tour du refus de l'idée d'assimilation. Et c'est la demande des professeurs confrontés au déclin de leur autorité, qui suscite d'abord l'engagement de l'enquête SIA, et plus tard la campagne en faveur des « normes ». Toutes ces différentes demandes, filtrées par l'expertise institutionnelle rattachées au système des *utredningar*, sont acceptées et incorporées, et préparent l'élargissement de l'ambition croissante de la société globale. Ce n'est que quand cette ambition est niée, au nom de l'autonomie de l'ordre scolaire⁶¹, que ce système s'emballé, laissant que la concurrence fondamentale qu'il permet d'occulter vienne au jour.

Dernier symptôme de son emprise totalisante, la censure d'une représentation culturelle de l'identité n'affecte pas seulement un *fait* – l'univers symbolique qu'elle met aux marges du champ du discours – mais la représentation de sa propre réussite, dans l'espace social. En effet, la quasi-indifférence avec laquelle, durant un long laps de temps, les élites académiques et culturelles ont accueilli l'éradication de l'héritage national à l'école, ainsi que les mesures qui en ont renforcé les effets (refonte de l'architecture des filières, nouveaux critères de formation et de recrutement des enseignants...) est un trait ultérieur, qui singularise le cas suédois dans une perspective internationale. Comme j'ai pu le prouver, le processus cohérent qui se déploie entre 1950 et 1980 ne débouche pas sur l'éclatement de *Culture Wars* américaines, autour de la pertinence du canon humaniste et littéraire occidental⁶². Les déclarations retentissantes et les rappels à l'ordre, portés par des présidents et des ministres de la République, qui en France – face à des mesures de portée plus

⁶¹ Notamment dans le cas du *kunskapsrörelse* proclamant par la bouche d'un de ces militants que « L'école doit instruire, non soigner » (*Skolan skall undervisa, inte vårda!* dans *Skolan som kunskapsförmedlare*, *op. cit.*)

⁶² Je me réfère aux controverses autour de l'influence du multiculturalisme et du différentialisme dans les curricula universitaires de littérature et plus généralement dans l'enseignement scolaire des humanités. La querelle a été entretenue, à partir du milieu des années 80, par des ouvrages de dénonciation à diffusion populaire (*cf.* H. Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon and Schuster, 1987), et se poursuit jusqu'à nos jours. Un rapport alarmant sur l'état de l'enseignement de l'histoire fut élaboré par une commission fédérale installée en 1987. Le rapport relevait que nombre d'étudiants américains quittaient l'enseignement secondaire sans avoir jamais suivi un cours d'histoire (*Cf. Historical Literacy: The Case for History in American Education*, sous la dir. de P. Gagnon, Boston, Houghton Mifflin, 1991).

contenue – ont accompagné toute attaque visant le contenu, l'étendue ou l'approche de l'enseignement de l'histoire⁶³, n'ont pas non plus d'équivalent dans cette expérience. D'autres exemples européens pointent dans la même direction⁶⁴. Le contraste ne saurait être plus criant avec l'assentiment des grandes familles politiques suédoises au changement. Un rien simpliste, la synthèse dressée par H. A. Larsson en 2004⁶⁵ me semble difficile à réfuter : la crise que j'ai sondée n'a froissé que le groupe professionnel directement responsable de cet enseignement, se battant pour la conservation de quelques heures dans le schéma de telle ou telle filière.

Malgré la force polémique de certaines prises de position, et la persistance d'une résistance passive (dont l'éclatement et la résonance de la querelle des « connaissance » sont le révélateur), cette réaction s'exprime de manière épisodique, généralement à l'occasion de l'adoption d'une réforme. Elle se caractérise, en outre, par une grande circonspection, entretenue par la conscience de représenter une vision minoritaire, voire suspecte⁶⁶. À un niveau plus général, on constate que la dissociation entre l'éveil d'une conscience historique et l'initiation à la citoyenneté s'est produite sans éveiller non seulement l'opposition, mais le simple réflexe d'analyse de la catégorie qui était la plus susceptible de s'y intéresser : les historiens du temps présent. Les rares recherches universitaires (pas plus de deux ou trois) qui abordent le sort de l'enseignement de l'histoire⁶⁷ dans la période couverte par mon analyse, pivotent autour de la période *antérieure* à la Seconde Guerre mondiale. Ce n'est qu'au tournant du nouveau millénaire que la conscience qu'une rupture était

⁶³ Pour une chronologie de ces débats, cf. L. Wirth, « Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire », *Histoire@Politique*, 2, 2007 ; P. Garcia, « Les péripéties de la discipline », *art. cit.* ; H. Tison, « La bataille de l'enseignement », *Le Débat*, 175, 2013. Une référence récente, sur les pratiques pédagogiques à l'école primaire, est B. Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, PUR, 2016.

⁶⁴ Au Royaume-Uni et en Allemagne, en dépit d'une décentralisation très poussée des responsabilités sur les programmes, le curriculum a été, par moments, objet de différends politiques au niveau le plus élevé. En Italie, des changements imposés aux limites chronologiques des programmes ont provoqué, notamment dans les années 1990, la descente d'universitaires et ministres dans l'arène du combat d'idées.

⁶⁵ D'après H. A. Larsson, la défense du statut de l'histoire à l'école aurait essentiellement préoccupé les enseignants de cette discipline « ainsi que quelques représentants des départements universitaires, d'habitude ceux qui ont en charge la formation des professeurs d'histoire » (*Historielärarna har krävt förstärkning av ämnet, liksom enstaka representanter för universitetens historieinstitutioner, i regel sådana som sysslat med utbildning av historielärare.* « Historia hänger inte med... », *art. cit.*, p. 19).

⁶⁶ J'ai relevé à plusieurs reprises les prises de position de l'Association des enseignants d'histoire (HLF), qui ont eu pour cible les éléments des réformes qui mettaient en danger l'identité de la matière diminution du volume horaire, promotion des études thématiques dans les programmes, fragmentation du cursus, intégration avec d'autres blocs de matières... Le statut consultatif de cette organisation professionnelle dans le cadre des *utredningar* lui vaut certains succès, dont ses annuaires rendent compte (cf. *HLFA*, 1990/1991, pp. 5-7). Cependant, au moins jusqu'aux années 1990, elle ne parviendra pas à rassembler autour de ses thèses un consensus plus vaste, et se caractérise par une baisse stratégique de ses ambitions. Défendre le bien-fondé de la matière dans le cadre de l'école civique qui se réalise, en attestant son « utilité », semble représenter le dernier front du combat, notamment après que la réforme de 1979 a imposé la suppression de l'appellation « histoire » dans le *Lgr* (cf. *HLFA*, 1979-1980 et *supra*, chapitre II, pp. 276-282).

⁶⁷ Entre 1944 et la fin des années 1980, on ne recense qu'une monographie (H. Tingsten, *op. cit.* – 1969), une thèse (G. Andolf, *op. cit.* – 1972), le rapport cité de S. Hadenius sur l'objectivité des manuels (intégrée dans le rapport de la *läromedelsutredning* – 1974) et, en mesure croissante à partir de 1982, quelques brochures destinées aux spécialistes de la discipline.

intervenue, au niveau des intentions et des pratiques de cet enseignement, s'est imposée, sans fracas, dans l'historiographie⁶⁸. Le constat qui s'impose, en prenant en tant que point d'observation la fin de mon enquête, est donc à la fois celui d'un succès sans partage et d'un « délit sans coupable », car – autre élément notable – le résultat final, le retrait du mandat de l'école dans la reproduction d'une mémoire collective, n'avait jamais été construit par ses autorités de tutelle – ou par la représentation nationale qui en entérine les propositions – comme un objectif légitime, donc visible et sujet à discussion. H. A. Larsson dresse un portrait efficace de cette action, aussi cohérente que silencieuse :

Le résultat de l'évolution depuis le milieu des années 1950 peut laisser à penser que le *Riksdag* a décidé de faire disparaître l'enseignement de l'histoire de l'école. En fait, jamais une pensée de ce type n'a été articulée à l'intérieur du débat sur l'école ou par des décideurs politiques. Elle se retrouve encore moins dans des projets gouvernementaux ou d'autres types de décision [...] Chaque amputation s'accompagne, bien au contraire, d'attestations de l'importance qu'il faut attribuer à cette matière⁶⁹...

4. LA REVANCHE CONTRADICTOIRE DES ANNÉES 1990 : UNE MÉMOIRE SANS ÉCOLE

C'est précisément sur le plan des intentions officielles que les premiers indices de l'essoufflement de cette action silencieuse, voire d'une rupture à son égard se dessinent, au début des années 90. Bien qu'il excède les limites de ma recherche, ce prétendu *revival* de la mémoire nationale⁷⁰ mérite que l'on s'y arrête – en ce qu'il permet d'affiner ces conclusions : d'envisager notre objet « d'en dehors ». Au moment où mon analyse s'achève, et dans le cadre de l'évolution des *läroplaner* vers une structure flexible et légère, ne laissant de place qu'à l'objectif psycho-cognitif du cursus, la responsabilité de l'école par rapport à l'héritage culturel a cessé de représenter un tabou. Durant une parenthèse, elle émerge à nouveau comme un objectif légitime sur la scène publique : c'est l'époque désenchantée, évoquée auparavant, durant laquelle la problématique de l'*historielöshet* devient à la mode et accède à la une des journaux⁷¹. La notion de la *nécessité* d'inscrire l'éducation à la citoyenneté dans la continuité et la fidélité transcende alors les cercles attachés à l'enseignement d'une discipline, et prend une forme solennelle avec un passage du projet gouvernemental de révision du *läroplan* de la *grundskola*. À la lumière de l'expérience dont j'ai essayé de rendre

⁶⁸ Cf. les ouvrages cités de N. Annert, U. Zander, S-E. Liedman... La réaction du *kunskapsrörelsen*, comme je l'ai noté, puise ses racines plutôt dans les réseaux de formation des adultes et parmi les enseignants du secondaire que dans l'Université. Elle ne se focalise pas non plus sur le contenu des disciplines, et notamment de l'histoire.

⁶⁹ H. A. Hansson, *Barnet kastades...*, *op. cit.*, p. 93.

⁷⁰ Cf. introduction, p. 33 sqq.

⁷¹ Corrélativement, la position de l'HLF évolue vers une propension plus réflexive. La défense corporative de l'enseignement de l'histoire laisse la place à la notion de « crise » de la discipline, alors que ses causes font l'objet de tentatives d'interprétations. Cf. O. Lindqvist, « Striden om historieundervisningen i Sverige » [Le conflit autour de l'enseignement de l'histoire en Suède], *HLFA*, 1991/1992, pp. 84- 86, et C. Öhman, « Om levande och död historia » [À propos d'histoire morte et histoire vivante], *ibid.*, pp. 86-90.

compte, son sous-entendu autocritique apparaît bien reconnaissable :

Le gouvernement soutient la vision de la connaissance (*kunskap*) et la discussion sur une formation culturelle (*bildning*) adaptée à notre époque, que l'*utredning* a formulée. Il y a lieu de relever [...] notamment, que la mission de l'école ne se réduit pas à l'autoformation (*självbildning*) de chaque individu. Dans toute société, l'école a la responsabilité de veiller à la continuité d'une culture [...] Pour utiliser un mot qui a parfois une connotation négative, l'école se consacre, par définition, à une *pédagogie de la transmission*⁷².

PROJET INTRODUISANT LE LFO 94, 1993

Cette réhabilitation de la fonction de l'école par rapport à la continuité culturelle ne peut pas, contrairement à des exemples passés, être reléguée au nombre des déclarations de circonstance. Elle s'accompagne d'affirmations de discontinuité très nettes – telles que l'inflation du mot *kunskap*, ou la réintégration de l'appellation « histoire », après 15 ans, dans le menu des enseignements de la *grundskola*⁷³. En même temps, ces déclarations n'ont pas suscité un changement d'orientation au niveau du statut de la matière, notamment au *gymnasium*⁷⁴, ou plus simplement une augmentation horaire, au niveau des programmes. Effet paradoxal, mais peu surprenant, compte tenu que, d'une part, la logique de déréglementation des horaires et des programmes⁷⁵ entrave toute reconstitution d'un canon ou de pratiques uniformes, et que d'autre part l'instrumentalisme du *revival* humaniste des années 1990 favorise une réception détournée et paradoxale de la notion classique de *bildning*⁷⁶. Le fait que l'alarme soulevée en 1997 par le Premier ministre Persson, annonçant une pénétration alarmante des thèses négationnistes chez les adolescents, n'ait pas abouti à des initiatives visant à remédier au déclin des connaissances historiques à l'école⁷⁷, est un révélateur de cette divarication.

La mémoire ne compte-t-elle donc qu'à partir des dispositions morales qu'elle est censée entretenir ? Ce qui est certain, c'est qu'à l'époque de cette discussion, le *curriculum* de l'histoire scolaire joue *de facto* un rôle bien plus effacé, au regard de la formation de la conscience historique de la population, par rapport au temps durant lequel l'inclusion dans les programmes de la démocratie politique ou de l'histoire des mouvements populaires figurait en tête de l'agenda de

⁷² RH, 1992/93, proposition nr 220, p. 19.

⁷³ Elle coïncide, plus généralement, avec l'entrée du thème de la dimension *existentielle* de cet apprentissage, dans le champ de la discussion sur la didactique et de la recherche savante. Cf. chapitre II, pp. 283-286 et 390-392.

⁷⁴ Lors de la réforme de la *gymnasieskola* entérinée en 1993, l'enseignement de l'histoire n'a pas été inclus dans le bloc d'enseignements communs aux seize « programmes » nationaux. Il ne concerne, en tant qu'enseignement spécialisée, qu'une minorité des filières et un tiers des élèves, alors qu'au niveau des horaires la progression descendante s'est poursuivie jusqu'au début des années 2000 (cf. H. A. Larsson, *Barnet kastades ut...*, op. cit., pp. 42-50).

⁷⁵ Cf. *infra*, p. 873 sqq.

⁷⁶ Le statut qu'elle vient de retrouver dans les programmes exprime, en d'autres termes, la quête d'un *résultat cognitif mesurable*, et utile. Cf. D. Broady *Bildningstankens krumbukter*, art. cit. Par ironie du sort, Broady était justement l'auteur des considérations que l'extrait de 1993 reproduit ci-dessus reprend à son compte (cf. chapitre VI, p. 836) *Bildningstankens krumbukter*, art. cit.

⁷⁷ Cf. introduction, note 25 et chapitre I, note 10.

certains partis politiques⁷⁸. En termes plus généraux, l'épisode montre que la demande d'affirmer une place pour la mémoire collective garde encore sa place dans le débat public⁷⁹. Le processus de réhabilitation enregistre sporadiquement des succès symboliques importants, y compris dans la transformation du système scolaire : le rétablissement en 2004 de l'histoire comme matière du tronc commun (*kärnämne*) au *gymnasium*, où elle était reléguée à une petite minorité de filières, en est un exemple. Sans s'arrêter sur d'autres indices, il est facile de démontrer que la Suède ne fait pas exception au schéma général, selon lequel la relation collective au passé, la question ou le mythe des origines, ne peuvent pas être évacués durablement du débat public⁸⁰. Mais sur quelles bases, et dans quels termes ?

La contribution de cette recherche à la compréhension de ce mouvement contradictoire ne peut qu'être partielle. Elle concerne la mesure dans laquelle la disponibilité d'un héritage *objectivé* – entretenu par des dispositions contraignantes et par un corpus de croyances et de conventions tacites, dirigeant sa transmission – semble être la condition à partir de laquelle la revendication de mémoire peut s'articuler, et asseoir sa légitimité. Les programmes, les récits, les cycles légendaires qui fondent une représentation du « nous », détiennent ce statut avant que la réflexion critique analysée dans ces pages ne s'engage. Et leur déconstruction, dans toute l'expérience considérée, se déroule à travers l'amputation successive d'éléments du cursus ; opération qui préserve, sans les problématiser, les fragments de récit épargnés par l'effort de concentration thématique et d'actualisation. Il est possible que cette progression par mouvements concentriques ait été une clé du succès à long terme de l'éclatement du canon, car elle met toujours en avant – plutôt qu'une lecture subjective et argumentée du passé – une rationalité pratique, une nécessité contingente. Tout au long du processus, les concepteurs des programmes déplorent d'abord la *surabondance* du corpus, ensuite le tropisme inhérent à sa focalisation sur les élites, ensuite l'attention accordée à des périodes et des enjeux insuffisamment pertinents. Chaque édition du *läroplan* représente donc, entre 1950 et 1970, une version allégée de la trame que l'autre avait dessinée. Le jugement de *pertinence* s'engage à chaque fois sur ce contenu résiduel, présenté sous des formes de plus en plus concises, et soumis aux impératifs supérieurs de l'*orientation* de l'élève-usager. Pour en arriver au point où c'est l'autonomie de la matière qui est contestée (années 1980), et finalement le bien-fondé de l'énoncé d'un programme, d'un horizon culturel commun (années 1990), lorsqu'il est possible de se limiter à

⁷⁸ Cf. chapitre II, pp. 188-189.

⁷⁹ Il n'est pas non plus sans importance que la remarque inquiète de Persson ait été formulée solennellement devant le *Riksdag*, à l'occasion du débat de politique générale qui ouvre le calendrier des travaux.

⁸⁰ Comme indiqué en introduction (note 15), au début des années 2000, c'est l'histoire de l'État-providence qui est devenue l'objet d'une concurrence acharnée entre ses aspirants héritiers politiques...

édicter des objectifs et à réclamer la loyauté des « adultes » à leur égard.

L'instrumentalisme s'est donc ouvert de nouveaux domaines, allant de l'architecture des matières aux méthodes jusqu'au contrôle de la parole, alors que la possibilité de conceptualiser et de défendre un patrimoine vivant et tangible s'est réduite. La légitimité du dialogue avec l'histoire nationale, avec le passé lointain, et avec les catégories de l'histoire politique ou l'histoire culturelle s'est estompée – puisque leur place dans la logique binaire de l'intérêt collectif et social n'était plus assurée⁸¹.

D'autres facteurs que ceux qu'il m'a été possible de considérer entretiennent la fin des supports structurels de la conscience historique, incarnés dans les premiers échantillons considérés. La portée des décisions, qui traduisent la préoccupation des autorités de tutelle à l'égard de la maîtrise du *facteur humain*, donc de l'anticipation du contact entre les élèves et les porte-parole de la communauté, est vraisemblablement aussi décisive que la réécriture des programmes. La mise au pas des réseaux de formation des enseignants a été seulement effleurée dans l'analyse qui précède ; mais la thèse selon laquelle un corps enseignant formé à l'ancienne était voué à trahir les promesses attachées à l'école nouvelle, accompagne tout le processus étudié. Elle explique la polémique constante des responsables scolaires envers les marques visibles de la tradition pédagogique, de la maternelle au lycée, et la montée spéculaire, chez ses adversaires d'une vision idéalisée de l'« école d'autrefois ». La préoccupation d'une préparation idéologiquement ciblée du personnel enseignant, dont j'ai examiné le paradigme à travers le parcours de reconversion réservé aux acteurs de la *förskola*, se traduit par des initiatives de plus en plus ambitieuses. Dans le sillage de la création des *lärrhögskolor* et du rapprochement progressif entre les figures professionnelles du professeur de lycée et des enseignants du primaire, la réforme préparée entre 1974 et 1985 par l'*utredning* LUT 74 complète l'homogénéisation du système par une nouvelle figure d'enseignant « généraliste », solidaire des objectifs et du vocabulaire des dernières réformes⁸². Les nouvelles prescriptions encouragent les enseignants à la coopération interdisciplinaire, et ensuite les obligent à intervenir à

⁸¹ La contribution de Jan Thavenius, professeur de littérature engagé dans le débat sur la finalité de l'enseignement du suédois, dans le contexte du débat abordé plus haut sur la place des « classiques littéraires », est emblématique de la percée d'une nouvelle *doxa* instrumentale. L'extrait remonte à 1982 : « Pour l'avenir, on pourrait songer à la naissance d'une seule grande discipline sociale-humaniste, à tous les échelons de l'enseignement. À ce moment là, le contenu de l'enseignement ne serait plus ni la langue ni la littérature – mais *ce que seulement la langue et la littérature nous permettent de comprendre* ». (*För framtiden skulle man kunna drömma om ett stort socialt-humanistiskt ämne på skolans alla stadier. Där skulle inte språk och litteratur ha en chans att bli innehållet i undervisningen, men däremot det som man bara kan få syn på genom språket och litteraturen.* J. Thavenius, BLM, 3, 1982).

⁸² On retiendra que justement la première publication des résultats de cette commission déclenche en 1979 la révolte du *kunskapsrörelse* (cf. chapitre VI, p. 815 sqq.) Six ans plus tard, le passage parlementaire qui entérine les propositions de l'enquête marque la première brèche dans le consensus parlementaire sur les grands passages de la réforme scolaire. On peut situer entre ces dates l'échec de la tentative de bâtir autour de la réforme scolaire une idéologie nationale de substitution.

tous les niveaux de l'enseignement et des matières. Dans le domaine des humanités, les réductions progressives – dans le cursus de qualification – des heures de formation disciplinaire de base, de méthodologie ou de didactique des matières, disqualifient tout naturellement le professionnalisme des enseignants avec une formation plus ciblée, ou titulaires d'un doctorat (le *lektor*). La dépréciation de la spécialisation académique, un motif déclencheur du *kunskapsrörelse*, est devenue encore plus voyante au cours des deux décennies suivantes, lorsque les administrations municipales ont acquis la liberté de décider et du niveau et de la nature des qualifications des enseignants pour chaque matière, alors que toute prescription nationale quant aux heures disponibles par discipline a été supprimée⁸³.

Ce qui nous ramène au problème initial. Faute d'un socle de récits et de souvenirs objectivé, socialement reconnu, l'allégation selon laquelle la formation historique des élèves serait déficitaire, ne peut plus se fonder que sur un sentiment subjectif, sur une forme de nostalgie – *la mémoire d'une mémoire*. L'exaltation (égalitaire) de l'autonomie des élèves et la libéralisation des contenus ont rendu empiriquement flou l'héritage – mythique ou savant, imaginaire ou réel – dont certains acteurs s'acharnent à revendiquer la défense. Il est donc logique que, selon un schéma déjà rencontré à l'occasion de la querelle de la *kunskap* – qui s'organise à travers la revendication de la reconnaissance d'une dignité professionnelle, et non d'un canon déjà flou – les avocats de l'histoire se limitent à une affirmation de principe, les forçant à traduire dans les termes d'une *Zweckrationalität*, donc sur un plan relatif, l'engagement à la base de leur position⁸⁴. Lorsqu'ils s'acharnent à démontrer que son enseignement est *utile* à l'individu et à la société⁸⁵, ils ne font que canaliser le besoin d'un mythe unifiant dans un schéma rationnel, assez proche de la vision « élève-centrique » que les concepteurs des programmes expriment : l'histoire devient à ce titre un *besoin* parmi d'autres.

Le mouvement vers l'objectivation a vu les *läroplaner*, qui l'avaient initié, en première ligne. En

⁸³ RH, 1998/1999, *proposition nr 110*. Peu de temps après, l'introduction d'un cycle commun de formation pour tous les enseignants – de la maternelle au lycée – (RH, 1999/2000, *proposition nr 135*) achève la fin de la césure symbolique entre deux univers scolaires : la *folkskola*, rattachée aux paroisses, à recrutement populaire et vouée à la socialisation et à la formation du caractère, et le *läroverk*, établissement d'élite géré par l'État, étape préparatoire à une formation académique.

⁸⁴ En 1983, le premier pamphlet abordant sur un plan général le déclin de l'enseignement de l'histoire en Suède (C. Karlegård, *Varför historia, op. cit.*) se limite à plaider pour son utilité de principe – ce qui témoigne évidemment que sa place (dans une phase où l'appellation de la discipline a disparu des programmes de l'enseignement obligatoire), et le bagage culturel qui y rentre, ont cessé d'aller de soi. Dans le passé la question aurait plutôt été *quelle histoire* enseigner – un thème au centre du débat français, italien ou britannique sur la discipline.

⁸⁵ La question « à quoi sert l'histoire ? » revient avec insistance, entre 1978 et 1990, dans les contributions à l'annuaire des enseignants d'histoire, ou HLFÄ (*cf. supra*, note 66)

tête de la présentation de la matière se trouve la question « pourquoi étudions-nous l'histoire ? »⁸⁶ ; dix ans plus tard, c'est de la réponse donnée à cette question que va dépendre le choix, par chaque enseignant, de sujets opportuns. Vers la fin de mon analyse, la propension à aborder l'histoire au second degré, d'en dehors – à parler non plus de la valeur d'une histoire, mais de l'histoire tout court – gagne les manuels scolaires. C'est le glissement du plan d'évidence dont le manuel *Levande historia* donne l'exemple, lorsqu'il assure ses lecteurs – dans une posture défensive qui traduit une faiblesse – que la découverte de l'histoire peut à l'occasion s'avérer « passionnante » (*spännande*)⁸⁷.

4.1 Une guerre sans vainqueurs. Quelle utilité pour l'école utilitariste ?

La relation entre le cadrage chronologique de cette recherche et sa problématique centrale appelle une dernière réflexion. Le point d'arrivée que j'ai retenu pour l'analyse empirique – la fin des années 80 – ne correspond pas à une césure logique : dans l'optique du conflit autour des héritages cautionnés par la reproduction scolaire, il ne s'agit ni d'un scandale, pour les raisons que je viens d'évoquer, ni la victoire d'une des parties, ni la cessation des hostilités. En revanche, il correspond de manière assez exacte à la fin d'un projet et des outils qui l'identifiaient : la *medborgarskola* inaugurée dans les années 60, organisée autour de normes, d'horaires, de savoirs formalisés – miroir du *mythe national* qu'une force politique était parvenue à incarner. La révision de ce projet à l'initiative du parti qui s'y était identifié – le SAP – passe par l'affaiblissement des structures qui lui avaient permis de s'épanouir : surveillance étatique sur le système⁸⁸ ; rôle d'une administration centrale indépendante, moteur des réformes ; existence d'un corps professionnel spécialisé.

La rupture est marquée par la dévolution vers les municipalités de toute responsabilité en matière de gestion des établissements d'enseignement, d'affectation et de rétribution des enseignants⁸⁹. Inspirée par des soucis budgétaires et de rationalisation administrative et portée par l'engagement personnel du ministre social-démocrate Göran Persson⁹⁰, le projet gouvernemental s'impose malgré la ferme opposition du syndicat des enseignants titulaires d'un diplôme universitaire⁹¹. Annonce

⁸⁶ Cf. chapitre II, p. 274.

⁸⁷ « L'histoire est passionnante ! Elle nous permet de rencontrer des personnalités célèbres et importantes. Ils nous fascinent, peu importe si on les aime ou non. Lis quelque chose sur Alexandre le Grand, aux pages 150 – 159 (*Historia är spännande ! I historien möter vi de berömda, märkliga människorna. De fascinerar – vi må sedan tycka om dem eller ogilla dem. Läs om Alexander den store på s 150 – 159 ! Levande historia, op. cit., Läsebok 1, introduction*).

⁸⁸ La nature de cette surveillance a connu une transition fondamentale avec le passage d'une *direction par règles* (*detaljstyrning*) à une direction par résultats et par objectifs (*resultat- och målstyrning*. Cf. note 78) une transition dont les mesures de décentralisation des années 70 (cf. section IV.1) et l'élaboration du *Lgr 80* offrent un aperçu, et qui au début des années 90 a changé le statut du *läroplan* par rapport au contexte où ce document avait été conçu.

⁸⁹ RH, 1989/1990, *proposition nr 41*.

⁹⁰ Ainsi que futur Premier ministre comme en 1946, avec Tage Erlander et en 1969, avec Olof Palme, les tournants en matière d'éducation semblent anticiper des changements de cap dans la direction de la politique nationale. Pour une chronologie politique de ce tournant, cf. *Kommunaliseringen av skolan, op. cit.*, pp. 22-37.

⁹¹ Une grève des enseignants eut lieu avant l'examen du projet au *Riksdag*. Les partis de centre-droite et les Verts prirent

d'un changement d'approche très profond au niveau de la gouvernance du système éducatif, la communalisation des écoles allait déclencher dans la décennie suivante une série de décisions de déréglementation en cascade. L'emblème de ce mouvement est la suppression de la Direction générale de l'enseignement, qui intervient en 1991⁹². *Skolöverstyrelsen* est alors remplacé par une agence de moindre taille, peu présente sur le terrain, essentiellement dotée de pouvoirs d'impulsion et d'évaluation. C'est à cette occasion que disparaît, sans aucune publicité, un instrument de contrôle idéologique auquel j'ai réservé une grande attention : la validation centrale des outils pédagogiques, assurée par le *läromedelsnämnden*⁹³.

Comme les décisions citées le prévoyaient, l'évolution ne reste pas sans effets au niveau des documents directeurs de l'enseignement, vers lesquels j'ai dirigé mon attention. La révision débute dès 1991, et se poursuit dans les années suivantes, sous l'autorité du gouvernement conservateur de Bildt. Le *läroplan* adopté lors de la session parlementaire 1992-1993⁹⁴ marque la transition vers une régie par objectifs, mettant fin à la culture de la programmation pédagogique élaborée tout au long du xx^e siècle : énoncé de méthodes, des finalités des cours, horaires d'enseignement contraignants... Les critères de notation évoluent également dans le sens d'une obligation de *resultat*, cohérente avec la nouvelle présentation des enseignements dans les *läroplaner*⁹⁵ : le choix des méthodes et des moyens étant du ressort des établissements et de l'autorité administrative locale. Au *gymnasium*, également réformé en 1993, la transformation des filières en « programmes », juxtaposant des programmes nationaux, locaux ou individuels, marque une nouvelle rupture avec l'ancienne organisation des études centrée sur un choix centralisé des enseignements, héritée du *läroverk*. Réduite à un simple rôle d'impulsion, la responsabilité de l'État dans l'organisation de l'enseignement s'atténuera ultérieurement au cours des deux décennies qui suivent, en conséquence de l'essor de l'enseignement privé, s'accompagnant d'une libéralisation toujours plus poussée de l'organisation des emplois du temps, du contenu des filières, des critères de certification des

position *contre* la communalisation de l'école, qui fut effective au premier janvier 1991. Cependant, le succès électoral de la coalition guidée par Carl Bildt, en septembre de la même année, ne marqua pas un changement de cap par rapport à ce processus.

⁹² RH 1990/91, *proposition nr 18*

⁹³ Cf. RH 1990/91, *proposition nr 115* et Cf. A-K. Harrie, *op. cit.*, pp. 98-100. Cet auteur signale que lors du transfert de responsabilités de l'Institut d'État pour l'information sur les outils pédagogiques, héritier du *Läromedelsnämnden*, à la nouvelle agence *Skolverket*, la question de la responsabilité pour le contrôle des manuels fut à peine effleurée, et que la cessation proposée de l'examen d'objectivité ne fut pas motivée. Lors du débat au *Riksdag*, aucun argument ne fut avancé pour un maintien de cette forme de contrôle.

⁹⁴ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*, Stockholm, Skolverket, 1994.

⁹⁵ Le *Lpo 94* ne comporte, pour chaque matière, qu'une énumération d'objectifs que chaque élève est censé « atteindre » – et de ceux vers lesquels il faudra « tendre » (*Mål att uppnå ; mål att sträva mot. Ibid.*)

directeurs d'établissement ou du personnel enseignant⁹⁶.

À partir de ce tournant, l'histoire de la relation (scolaire) à l'histoire ne peut que changer drastiquement d'enjeu : le choix souverain de l'élève, ou de sa famille, s'est imposé sur le dessein synthétique d'avant-hier et sur l'utopie communautaire d'hier. L'ambition de l'école ne consiste, d'après le titre d'un projet législatif de 1991, qu'à le faire « grandir avec les connaissances »⁹⁷ qu'il estime les plus utiles pour son épanouissement personnel. Je ne voudrais cependant pas renoncer à vérifier en quelle mesure ce présent porte une trace de l'expérience passée que j'ai essayé d'interpréter, et se définit par elle.

La trajectoire de la *medborgarskola*, que j'ai essayé de capturer dans ces conclusions, se résume sans aucun doute au projet de la rencontre entre école et nation, entre institution et éthique sociale – entre individu et *folk*, dans toutes les connotations du terme. La préoccupation de la contribution de l'enseignement à la transformation des consciences a une place déterminante dans le réaménagement du système, et dans son autocritique : ce qui se traduit par la multiplication de contenus communs et transversaux, la dramatisation d'objectifs et « normes » rassembleuses, l'affirmation volontariste d'une langue connotée. En même temps, c'est au nom de la liberté individuelle et de la diversité que le processus de *suédicisation* du canon humaniste progresse et s'impose : débutant avec l'émancipation de l'esprit de l'élève des héritages religieux et dogmatiques, il finit par consacrer des « valeurs » qui mettent symboliquement en opposition l'individu et toute dimension qui le transcende. Si le tournant vers un pragmatisme anti-étatiste semble contredire le premier volet de cette idéologie – la primauté de la responsabilité éthique et de l'objectivité sur l'utilité subjective des savoirs – il perpétue le second volet, qui en est partie intégrante. C'est surtout en descendant au niveau de l'analyse des prescriptions sur les contenus d'enseignement, et de la rhétorique administrative, que les éléments de continuité se manifestent de la manière la plus claire. Comme l'analyse du cours d'histoire à travers quarante ans l'a bien montré, le canon identifié par les programmes évolue, à partir des années 1950, dans le sens d'une raréfaction accélérée des références aux contenus et à leur disposition, voire vers l'ineffabilité de l'objet. La priorité donnée à la résonance des sujets sur les préoccupations immédiates (mais bien codifiées) des élèves, doublée de l'autorité grandissante des volets idéologique et méthodologique du *läroplan* et de la circulation des rhétoriques entre les matières d'« orientation », a contribué à un tel résultat. Autant l'allègement des programmes que la critique des partages disciplinaires trouvent un écho dans la tendance des vingt-cinq dernières années à délaisser les uns comme les autres – au

⁹⁶ Cf. H. A. Hansson, *Barnet kastades...*, *op. cit.*, pp. 32-37.

⁹⁷ *Växa med kunskaper* (RH, 1990/1991, *proposition nr 85*).

nom de la liberté de choix. Ainsi que dans le rejet de toute organisation conventionnelle des savoirs cautionnés par le champ académique ; attitude qui se reflète dans l'indifférence persistante des universitaires pour la situation de l'école.

La reconversion des enseignants à un rôle professionnel polyvalent, les amenant à accompagner les élèves sans considération de leur âge ou du sujet d'enseignement, a été au centre de la réforme de leur régime de formation en l'année 2000 ; lorsque la disponibilité de personnel est entièrement soumise aux aléas des budgets municipaux, les raisons pratiques à la base d'une telle évolution ne sont que trop transparentes. Mais avant de devenir une nécessité, cet objectif – contre lequel le *kunskapsrörelse* avait décoché ses flèches – avait déjà été formulé, au nom de la modernisation pédagogique, lors des réformes des années 60 et 70⁹⁸. Dès 1986, une qualification formelle dans la discipline enseignée avait cessé d'être la condition pour travailler au sein de la *grundskola*. À partir de 1997, une possibilité subsiste de confier l'enseignement, pendant un maximum d'un an, à une personne non qualifiée. Deux ans plus tard, des carences en personnel de plus en plus criantes ont amené à la décision d'étendre cette possibilité sans limites temporelles. Ces formes de déstructuration (et la déprofessionnalisation qui les accompagne) se justifiaient jadis au nom de valeurs supérieures à tout argument intellectuel ou pragmatique, au nom de l'engagement éthique dont l'école devait être le miroir. Dans le climat restaurateur et dérégulateur du début des années 90, la marque de ces valeurs abstraites reste bien visible : les valeurs suédoises « fondamentales » (*värdegrund*) se trouvent, pour la première fois, en tête de l'exposé des *läroplaner* de la *grundskola* et du *gymnasium* des années 1993-1995. Il semblerait cependant qu'elles ne suffisent plus à entretenir la légitimité d'une école confiée aux gestionnaires et délaissée par la classe politique qui – face au scénario de catastrophe de l'enquête de *Dagens Nyheter* de 2011 – réagit en adhérant, avec quelques nuances, au constat d'échec⁹⁹.

La question est finalement de savoir si un fil rouge peut être tiré entre le mouvement vers une *medborgarskola*, qui s'affirme à travers le contrôle intégral sur les pratiques, et la dérégulation qui y renonce de la manière la plus radicale. Dans une optique d'ensemble, le changement d'angle entre les deux axes qui constituent cette recherche – la crise de l'héritage d'abord, et le combat autour d'une école inscrite dans la cité ensuite – adhère au glissement culturel qui se déploie sur son axe chronologique. Un mouvement de légitimation/dé légitimation respective, entre le social (qui coïncide, en partie, avec le pouvoir politique) et l'éducatif. L'institution scolaire administre une

⁹⁸ C'était une évolution qui découlait outre que de l'insistance sur les méthodes, de la critique de la formation théorique, et l'éloge de l'interdisciplinarité.

⁹⁹ Le débat suscité par le reportage est à l'origine de l'engagement par le cabinet Reinfeldt d'une évaluation des conséquences de la communalisation de l'enseignement. L'analyse a pris la forme d'une *utredning*; le rapport final, dressé par le politologue et historien Leif Lewin, dresse un bilan très négatif de cette mesure sur les prestations et la qualité du système (*Staten får inte abdikera!* [L'État ne peut pas abdiquer !], SOU 2014:5).

mémoire et se confronte à la question d'une gestion moderne de l'appartenance nationale : voilà le point de départ, que je situe au démarrage des *utredningar* des années 40. Au point d'arrivée, au moins symboliquement, le cercle est bouclé : la nation *est* installée dans l'école, dicte ses règles à ses acteurs, discute de sa capacité d'éduquer, identifie et stigmatise ses « étrangers ». Mais l'issue est un constat paradoxal : cette école idéale, parfaitement consubstantielle à la volonté sociale, rend la nécessité de la transmission culturelle caduque.

On peut estimer que le résultat était contenu dans les prémisses, dans l'annonce d'une école « au service de la société ». Ce qui nous a occupés jusqu'ici, c'était la construction parallèle de contextes dans lesquels ce programme pouvait devenir visible, et dans lesquels la société se hisse en juge de l'école et la défie dans ses champs d'intérêt (le cas de l'enseignement sexuel), dans ses catégories (la révolution terminologique de la SIA), ou dans sa manière de parler (les manuels). Ce combat valorise l'éducatif tout en le contrecarrant, ce qui explique les hésitations et les conflits qui le travaillent de l'intérieur. Lorsque tout est appris par l'école, de l'interaction sociale à la parole correcte ; lorsque tout ce qui n'est pas « pertinent » – donc perceptible à tous, en dehors de l'école – doit en être expulsé, c'est la spécificité de l'école qui est finalement en jeu.

Y a-t-il une issue au dilemme ? On peut en douter, et la réponse ne peut découler que de l'observation empirique. Or, si les acteurs d'aujourd'hui se retrouvent à jouer des rôles différents, les schémas oppositionnels et les langages nous ramènent directement aux positions qu'ils endossaient par rapport aux utopies dirigistes des années 1970¹⁰⁰. Si les conflits scolaires vivent encore dans les mémoires, c'est vraisemblablement que les enjeux qu'ils recouvrent demeurent pertinents. Visiblement, les vieux clivages entre une école du *flum* et une école vouée au « savoir », entre une expérimentation pédagogique abstraite de l'expérience vécue et une compétence professionnelle dévalorisée persistent encore. L'éloge ou la stigmatisation des réformes des années 60 et 70 structurent encore les polémiques, et à l'occasion, on constate avec surprise que la guerre linguistique dont le soulèvement du *kunskapsrörelse* avait inauguré la voie se renouvelle, avec trente ans de retard. Comme s'il n'y avait pas mille manières de parler de l'école, comme si les modèles n'étaient que deux, et que le regard – des innovateurs comme des réactionnaires – devait forcément rester tourné en arrière.

Sten Arevis a enseigné dans la *läraryhögskola* jusqu'à ce qu'elle – « Dieu merci » – a fermé ses portes en 2007 [...] Tout enseignement y avait été dissout dans une myriade de petits cours, parfois enfantins, parfois théoriques au-delà de toute imagination. La méthodologie était stigmatisée au point qu'il n'était pas rare que la *läraryhögskola* certifie des enseignants qui jamais ne s'étaient

¹⁰⁰ Certains des acteurs des débats contemporains semblent pleinement conscients de cette continuité. Pour A. Helldén, les réformes libérales des années 1990 ne sont que « les années 70 se transformant en réalité » (*90-talet. 70 talet verkställt! Skola på villovägar*, op. cit., p. 85). Les souvenirs d'un autre protagoniste du *kunskapsrörelsen* a comme sous-titre « l'alarme avait sonné dès 1979 » (*Larmet gick redan 1979*. K. Lindelöf, *Kunskapsrörelsen*, op. cit.)

trouvés devant une classe. « Professeur » était par ailleurs un mot en voie de disparition. Il fallait parler des « adultes [qui travaillent] à l'école ». Comme si on parlait d'une crèche. On pensait aussi que le mot « enseignement » véhiculait une mauvaise image. Il fallait dire « activité »¹⁰¹.

¹⁰¹ *Sten Arevik bekräftar. Han har undervisat på Lärarhögskolan i Stockholm tills den "gudskelov" stängdes 2007 [...]* Sedan upplöstes allting i ett myller av hundratals småkurser, somliga infantila, andra teoretiska bortom all rimlighet. Och metodiken utmönstrades till den grad att det kring 2006 kunde inträffa att Lärarhögskolan släppte ut lärare som aldrig stått framför en klass. "Lärare" var för övrigt ett ord på utgående. Man talade om "vuxna i skolan", som om det var dagis det handlade om. Också "undervisning" ansågs ge fel signaler. Det hette "verksamhet".
« Sverige har slutat undervisa » [La Suède a arrêté d'enseigner], *Dagens Nyheter*, 12/4/2011.

BIBLIOGRAPHIE

I. GÉNÉRALITÉS

ADORNO Theodor W., *The Authoritarian personality*, New York, London, Harper and Row, 1950.

ANDERSON Benedict, *Imagined communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983.

ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989 [*Between Past and Future*, London, Faber and Faber, 1961].

ARIÈS Philippe, *Le temps de l'histoire*, Paris, Seuil, 1986.

ASPLUND Gunnar *et al.*, *Acceptera*, Stockholm, Tiden, 1931.

BARIC Daniel *et al.* (ed.), *Mémoire et Histoire en Europe centrale et orientale*, Rennes, PUR, 2011.

BOURDIEU Pierre, *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée* dans J. Deauvieu et J.-P. Terrail (eds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.

BRUTER Annie, *Histoire et identité : mariage indissoluble ou union passagère ?* dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (eds.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2003.

CAILLÉ Alain, *Splendeurs et misères des sciences sociales. Esquisses d'une mythologie*, Genève, Droz, 1986.

CASSIRER Ernst, *Le mythe de l'État*, Paris, Gallimard, 1993 [*The Myth of the State*, Yale University Press, 1946].

CHESSIN Serge de, *Les clefs de la Suède*, Paris, Hachette 1935.

DELAISI Francis, *Les deux Europes*, Paris, Payot, 1929.

DUMONT Louis, *Essai sur l'individualisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1983.

– *Homo aequalis*, t. I et II, Paris, Gallimard, 1991-1993.

EKSTRÖM Tord, MYRDAL Gunnar et PÅLSSON Roland, *Vi och Västeuropa*, Stockholm, Rabén & Sjögren, 1962.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité*, t. I, *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

GARCIA Patrick, « Les Lieux de mémoire, une poétique de la mémoire ? », *EspacesTemps*, 74-75, 2000.

HADENIUS Stig et WEIBULL Lennart, *Press radio tv*, Stockholm, Bonnier, 1970.

HANSSON Per Albin, *Demokrati. Tal och uppsatser*, Stockholm, Tiden, 1935.

- HEDENIUS Ingemar, *Tro och vetande*, Stockholm, Bonnier, 1949.
- HENDIN Herbert, *Suicide and Scandinavia: a psychoanalytic study of culture and character*, New York, Grune & Stratton, 1964.
- HOBBSAWM Eric (ed.), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- JOHANSSON, Alf W. *Den nazistiska utmaningen: aspekter på andra världskriget*, Stockholm, Prisma, 2000.
- KÄLLSTRÖM Staffan, *Värdenihilism och vetenskap*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1984.
- KEY Ellen, *Barnets århundrade*, Stockholm, Bonnier, 1900.
- KLAUSEN Arne Martin (ed.), *Le savoir-être norvégien*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- KOŁAKOWSKI Leszek, *The Presence of Myth*, Chicago, University of Chicago press, 1989 [*Obecność mitu*, Paris, Institut littéraire, 1972].
- LÉVI-STRAUSS Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.
- *L'autre face de la lune*, Paris, Seuil, 2011.
- LINNÉR Birgitta, *Society and sex in Sweden*, Stockholm, The Swedish Institute, 1965.
- MARCUSE, Herbert, *L'homme unidimensionnel*, Paris, Éditions de Minuit, 1968 [*One-Dimensional Man*, Boston, Beacon Press, 1964].
- MOBERG Vilhelm, *Min svenska historia*, Stockholm, Norstedt, 1970.
- MOSSE George L., *The Nationalization of the Masses*, New York, Howard Fertig, 1975.
- MOUNIER Emmanuel, « Notes scandinaves – du bonheur », *Esprit*, 2, 1950.
- MYRDAL Alva et Gunnar, *Kontakt med Amerika*, Stockholm, Bonnier, 1941.
- MYRDAL Gunnar, *Objektivitetsproblemet i samhällsforskningen*, Stockholm Rabén & Sjögren 1968 [traduction anglaise : *Objectivity in Social Research*, Latrobe, Archabbey Press, 1969].
- NIETZSCHE Friedrich, *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie dans Considérations inactuelles*, Paris, Gallimard, 1992 [*Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, Leipzig, Fritzsche, 1874].
- NORA Pierre (ed.), *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard, 1984-1992.
- *Présent, Nation, Mémoire*, Paris, Gallimard, 2011.
- Nordic Voices, Daedalus – The Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 2, 1984.
- Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal*, Stockholm, Esselte studium, 1986.
- OGIEN Albert, *L'esprit gestionnaire*, Paris, EHESS, 1995.
- PALM Göran, *Indoktrineringen i Sverige*, Stockholm, PAN/Nordstedt 1969.
- PAULSTON Christina B., « Pronouns of address in Sweden: social class semantics and a changing system », *Language in Society*, 5, 1976.

ROUSSO Henry, *Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire* dans *Histoire et mémoire* [actes du colloque de janvier 1997], Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998.

SCHUMPETER Joseph Alois, *Capitalism, Socialism and Democracy*, New York and London, Harper and brothers, 1942.

SENNETT Richard, *Autorité*, Paris, Fayard, 1981 [*Authority*, New York, Knopf, 1980].

STRINDBERG August, *Dikter på vers och prosa*, Stockholm, Bonnier, 1883.

TELO' Mario, *Le New Deal européen : la pensée et la politique sociales-démocrates face à la crise des années trente*, Bruxelles, Éditions de l'ULB, 1988 [1985].

THALÉNS Peder, *Den profana kulturens Gud*, Lund, Nya Doxa, 1994.

The Nordic Enigma, Daedalus – The Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 1, 1984.

THURÉN Torsten, *Medier i blåsväder*, Stockholm, Norstedt, 1997.

TRÄGÅRDH Lars et WITOSZEK Nina (eds.), *Culture and crisis – The Case of Germany and Sweden*, New York, Berghahn Books, 2002.

WACHTMEISTER Claes-Adam (ed.), *Ateistens handbok*, Stockholm, Prisma, 1964.

WESTERSTÅHL Jörgen, *Vietnam i Sveriges Radio*, Göteborg, Göteborgs universitet, 1968.

WINEBURG Samuel S., *The Psychological Study of Historical Consciousness* dans J. Straub (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books, 2005.

2. LE MODÈLE SOCIO-INSTITUTIONNEL SUÉDOIS AU XX^e SIÈCLE

AMBJÖRNSSON Ronny et al., *I framtidens tjänst: ur folkhemmets idéhistoria*, Malmö, Gidlund, 1986.

ALMQVIST Kurt (ed.), *The Swedish Success Story?* Stockholm, Ax:son Jonsson Foundation, 2004.

ÅLUND Alexandra et SCHIERUP Carl-Ulrik, *Paradoxes of Multiculturalism: essays on Swedish society*, Aldershot, Avebury, 1991.

CHILDS Marquis W., *Sweden: the Middle Way*, Yale University Press, New Haven, 1935.

– *The Middle Way on Trial*, New Haven, Yale University Press, 1980.

COLE Margareth et SMYTH Charles (ed.), *Democratic Sweden*, London, Routledge, 1938.

COLLA Piero S., *L'edificazione della folkhem. Radici culturali e politiche del « modello svedese »*, Tesi di Laurea in Storia contemporanea, Bologna, Università degli Studi, 1992.

ESPING-ANDERSEN Gøsta, *Politics against markets: the social democratic road to power*, Princeton, Princeton university press, 1985.

- FARAMOND Guy de (ed.), *Suède – la réforme permanente*, Paris, Stock, 1977.
- FRANCK Denis, *Staten, företagen och arbetskraftinvandringen*, Växjö University Press, 2005.
- HIRDMAN Yvonne, *Med kluven tunga. LO och genusordningen*, Stockholm, Atlas 1998
- HÖJER Johan Axel, JERNEMAN Tor et WANGSON Otto R., *Some aspects of Swedish social welfare*, New York World's Fair, the Royal Swedish Commission, Stockholm, 1939.
- HUTEAU Jean-Yves et LARRAUFIE Benjamin, *Le modèle suédois : un malentendu ?* Paris, Presse des Mines, 2009.
- JENKINS David, *Sweden – the progress machine*, London, Hale, 1969.
- KORPI Walter, *The working class in welfare capitalism: work, unions and politics in Sweden*. London, Routledge & Kegan Paul, 1978.
- LUNDBLAD Harriet, *Delegerad beslutanderätt inom kommunal socialvård*, Stockholm, Liber, 1979.
- MISGELD Klaus *et al.*, *Socialdemokratis samhälle*, Stockholm, Tiden, 1989 [traduction anglaise : *Creating Social Democracy*, University Park, Pennsylvania University Press, 1992].
- OLSSON Sven E., *Social policy and welfare state in Sweden*, Lund, Arkiv, 1990.
- ROTHSTEIN Bo, *Den socialdemokratiska staten*, Lund, Arkiv, 1986.
- « Les appareils idéologiques d'État », *La vie des idées*, 15, 2006.
- *Grundlagen i det mångkulturella samhället dans Gränslöst. Forskning i Sverige och världen*, Stockholm, Natur & Kultur, 2006.
- Shared norms for the new reality: The Nordic Way*, Stockholm, Global utmaning, 2011.
- THERBORN Göran, *The Coming of Swedish Social Democracy*, dans E. Collotti (ed.), *Il movimento operaio tra le due guerre*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- TILTON Tim, *The political theory of Swedish Social Democracy: through the welfare state to socialism*, Oxford, Clarendon Press, 1991.
- TINGSTEN Herbert, *Från idéer till idyll: den lyckliga demokratien*, Stockholm, Norstedt, 1966.
- TOMASSON Richard F., *Sweden, prototype of Modern Society*, New York, Random House, 1970.
- TRÄGÅRDH Lars (ed.), *State and Civil Society in Northern Europe. The Swedish Model reconsidered*, New York et Oxford, Berghahn Books, 2007.
- UDDAHAMMAR Emil, *Partiernas och den stora staten*, Stockholm, City University Press, 1993.

3. POLITIQUE DE LA FAMILLE ET INGÉNIÉRIE SOCIALE

140 läkares hemställan till Konungen..., Stockholm, Skoglund, 1964.

AHLBERG Jenny, ROMAN Christine et DUNCAN Simon, « Actualizing the “Democratic Family”?: Swedish Policy Rhetoric versus Family Practices », *Social Politics*, 1, 2008.

AHLMARK-MICHANEK Kristina, *Jungfrutro och dubbelmoral*, Malmö, Cavefors, 1962.

ÅKERSTEDT Åse, « För en socialistisk familjepolitik », *Tiden*, 10, 1975.

COLLA Piero S., *Per la Nazione e per la Razza*, Roma, Carocci, 2000.

– « Svedesi o Ebrei? Conformità religiosa e cittadinanza alla luce della querelle sulla circoncisione rituale », *Contemporanea*, 4, 2003.

Familjen i framtiden: en socialistisk familjepolitik, Stockholm, Sveriges socialdemokratiska kvinnoförbund, 1972.

FLORIN Christina et NILSSON Bengt, « Något som liknar en oblodig revolution », Umeå, Umeå universitet, 2000.

HIRDMAN Yvonne, *Att lägga livet tillrätta: studier i svensk folkhemspolitik*, Stockholm, Carlsson, 1989.

HUNTFORD Roland, *The New Totalitarians*, London, A. Lane, 1972 [*Le nouveau totalitarisme*, Paris, Fayard, 1975].

KLINTH Roger, *Göra pappa med barn: den svenska pappapolitiken 1960-95*, Umeå, Boréa, 2002.

LUNDQVIST Åsa et ROMAN Christine, « Construction(s) of Swedish family policy », *Journal of Family History*, 33, 2008.

MYRDAL Alva, *Stadsbarn*, Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag, 1935.

– *Nation and family*, London, Kegan P., 1947.

MYRDAL Alva et Gunnar, *Kris i befolkningsfrågan*, Stockholm, Bonnier, 1934.

NORDSTRÖM Ludvig, *Lort-Sverige*, Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag, 1938.

SUNDBERG Jacob W.F., *The Trip to Nowhere*, Stockholm, The Stockholm Institute of Public and International Law, 1995.

ZAREMBA Maciej, *De rena och de andra*, Stockholm, bokförlaget DN, 1999.

4. LA SVENSKHET : IMAGINAIRE NATIONAL, MÉMOIRES COLLECTIVES, POLITIQUES D'INTÉGRATION

ARNSTBERG Karl-Olov, *Svenskhet: den kulturförnekande kulturen*, Stockholm, Carlsson, 1989.

– *Typiskt svenskt*, Stockholm, Carlsson, 2005.

BERGGREN Henrik et TRÄGÅRDH Lars, *Är svensken människa?* Stockholm, Norstedt, 2006.

CARLQVIST Knut, « Svenskhet får man inte på intellektuell väg », *Dagens forskning*, 18, 2002.

COLLA Piero S., « *La nuova City a Stoccolma: tra "risanamento" e conservazione* », *Storia urbana*, 73, 1995.

– « La memoria rimossa del razzismo », *Contemporanea*, 3, 1999.

– « *Le värdenihilism* comme idéologie suédoise ? », *Droit et littérature dans le contexte suédois* (colloque de Cérisy), Paris, Flies, 2000.

– « L'eredità ambigua di un modello di Welfare », *Parolechiave*, 52, 2014.

DAHLSTRÖM Carl, *Nästan välkomna*, Göteborg, Göteborgs universitet.

DAUN Åke, *Svensk mentalitet: ett jämförande perspektiv*, Stockholm, Raben & Sjögren, 1989.

DAUN Åke, EHN Billy (eds.), *Blandsverige, kulturskillnader och kulturmöten*, Stockholm, Carlssons, 1988.

Den svenska livsformen, Stockholm, Kooperativa förbundet, 1942.

EHN Billy, *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*, Lund, Liber, 1983.

– *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*, Malmö, Liber, 1986.

EHN Billy, FRYKMAN Jonas et LÖFGREN Orvar, *Försvenskningen av Sverige*, Stockholm, Natur och Kultur, 1993.

ENZENSBERGER Hans Magnus, *Svensk höst*, Stockholm, Bokförlaget DN, 1982.

FRYKMAN Jonas, *Modernitet som svensk mentalitet* dans W. Agrell (ed.), *Nationell säkerhet utan gränser*, Stockholm, Allmänna förlaget, 1991.

FRYKMAN Jonas et LÖFGREN Orvar, *Modärna tider. Visioner och vardag i folkhemmet*, Malmö, Liber, 1985.

GUILLET DE MONTHOUX Pierre, *Le modèle suédois* dans D. Schnapper et H. Mendras, *Six manières d'être européen*, Paris, Gallimard, 1990.

GÜR Thomas, *Staten och nykomlingarna*, Stockholm, City University Press, 1996.

HAMMAR Tomas, *Sverige åt svenskarna*, Stockholm, Stockholms universitet, 1964

Immigrant en Suède, Norrköping, Statens invandrarverk, 1979.

JOHANSSON Alf W. (ed.), *Vad är Sverige?*, Stockholm, Prisma, 2001.

LEWIN Leif (ed.), *Svenskt kynne*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2000.

LINNELL Björn et LÖFGREN Mikael (ed.), *Svenska krusbär*, Stockholm, Bonnier, 1995.

LÖFGREN Orvar (ed.), *Hej, det är från försäkringskassan! Informaliseringen av Sverige*, Stockholm, Natur & Kultur, 1988.

– *Modernising the Nation, Nationalizing Modernity* (texte présenté au colloque *Defining the Nation*), Lund, 1992.

– « Materializing the Nation in Sweden and America », *Ethnos*, 3-4, 1993.

LUNDH Christer, OHLSSON Rolf, *Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring*, Stockholm, SNS förlag, 1994.

MUSIAŁ Kazimierz , *Tracing Roots of the Scandinavian model. Images of Progress in the era of Modernisation*, Florence et Berlin, European University Institute, 1998.

ORFALI Kristina, *Suède : de l'immigré au réfugié politique* dans D. Lapeyronnie (ed.), *Immigrés en Europe*, Paris, La Documentation française, 1992.

SJÖGREN Annick, *Här går gränsen*, Stockholm, Arena, 1993.

STRÅTH Bo (ed.), *Europe and the other and Europe as the other*, Bruxelles, PIE Lang, 2000.

Suède, l'ethnologue dans la cité, *Ethnologie française*, 2, 2008.

SUNDBÄRG Gustav, *Det svenska folklynnnet*, Stockholm, Norstedt, 1911.

Sverigebildet i utlandet, Stockholm, Svenska institutet, 1958.

WICKSTRÖM Mats, « Comparative and transnational perspectives on the introduction of multiculturalism in post-war Sweden », *Scandinavian Journal of History*, 4, 2015.

ZANDER Ulf, « Från nationell till demokratisk ideologi », *Utbildning och demokrati*, 2, 1997.

– *Att legitimera och bli legitimerat* dans H. A. Larsson, *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping, Jönköping University Press, 1998.

– *Fornstora dagar, moderna tider*, Lund, Nordic Academic Press, 2001.

ZAREMBA Maciej, *Byalagets diskreta charm...*, dans A. Heller et al., *Du sköna gamla värld*, Stockholm, Sekretariatet för framtidsstudier, 1987.

– *De rena och de andra*, Stockholm, bokförlaget DN, 1999.

– *Kyrkan & friheten*. Göteborg, Cordia, 2000.

– *När blir Sverige europeiskt?* Stockholm, B. Ohlin Institutet, 2003.

5. RÉFORME ÉDUCATIVE ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

A) RÉFÉRENCES GÉNÉRALES ET INTERNATIONALES

A handbook for the improvement of textbooks and teaching material as aids to international understanding, Paris, Unesco, 1949.

A War Policy for American Schools, Washington, National Education Association of the United States, 1942.

AMALVI Christian, *Les héros de l'histoire de France*, Paris, Phot'oeil, 1979.

ANGVIK Magne et BORRIES, Bodo von (eds.), *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard, 2010.

– *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Fayard, 2003.

BLOOM Allan, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon and

Schuster, 1987.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970

CITRON Susanne, *Le mythe national*, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

COUMEL Laurent, « *Rapprocher l'école et la vie* » ? *Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918 – 1964)*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2014.

DE COCK Laurence et PICARD Emmanuelle (ed.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009.

FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, F. Maspero, 1974.

FUESSL Karl-Heinz et WEGNER Gregory Paul, « Education under Radical Change: Education Policy and the Youth Program of the United States in Postwar Germany », *History of Education Quarterly*, 1, 1996.

GAGNON Paul (ed.), *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, Boston, Houghton Mifflin, 1991.

GENOVESI Piergiorgio, *Il manuale di storia in Italia*, Milano, Angeli, 2009.

LELIÈVRE Claude, *Les rois de France. Enfants chéris de la République*, Paris, Bartillat, 1999.

NORA Pierre, *Difficile enseignement de l'histoire* (présentation), *Le Débat*, 175, 2013.

NORDIN Andreas et SUNDBERG Daniel (eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, 2014.

OESER, Alexandra, *Enseigner Hitler : les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010.

OZOUF Mona, *L'école de la France : essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.

RAUNER Mary, « Unesco as an Organisational carrier of Civics Education Information », *International journal of Educational development*, 19, 1999.

RAYNAUD Philippe, THIBAUD Paul, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

Textbook Revision in the Nordic Countries, dans *History teaching and history textbook revision*, Council of Europe, Strasbourg, 1967.

TOEBES Joop G., *History, a distinct(ive) subject?* Leiden, E. J. Brill, 1987.

WIRTH Laurent, « Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire », *Histoire@Politique*, 2, 2007.

B) SUÈDE, SYSTÈME SCOLAIRE ET RÉFORME

ALGOTSSON Karl-Göran, *Från katekestvång till religionsfrihet*, Stockholm, Rabén & Sjögren, 1975.

AMMERT Niklas, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Uppsala, Sisyfos, 2008.

ANDER Gunnar, « Om “aktualitet” och “samordning” i historieundervisningen på grundskolans högstadium », *HLFÄ*, 1962-1963.

ANDERSSON Karin *et al.*, *Barnuppfostran och politik*, Stockholm, Liber, 1977

ANDOLF Göran, *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820-1965*, Stockholm, Esselte studium, 1972.

Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, *Skolan skall fostra*. Stockholm, Liber, 1979.

ARFWEDSON Gerhard, « När vi talar om lärare », *Didactica Minima*, 44-45, 1998.

ARVIDSSON Stellan, « Kristendom i skolan », *Liberal debatt*, 1962, 3.

BEHRE Göran *et ODÉN Birgitta* (ed.), *Historievetenskap och historiedidaktik*, Lund, Liber, 1982.

BJÖRK Kerstin *et LINDE Brita*, *Personalens kommunikation och samarbete med föräldrar till barn på daghem i Sverige*, Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet, 1973.

BROADY Donald, *Bildningstänkens krumbukter* dans A. Burman *et P. Sundgren* (ed.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2012.

CALLAWAERT Staf *et KALLÓS Daniel*, « Den rosa vågen i svensk pedagogik », *Forskning om utbildning*, 3, 1976 [traduction anglaise : « The rose-coloured wave in Swedish pedagogy », *Educational Studies*, 2, 1976].

CARLSSON Sten, « Historieundervisningen på gymnasiet », *HLFÄ*, 1961-1962.

CENTERWALL Erik *et al.*, *Pojke, flicka spelar det någon roll?* Stockholm, Arbetsmarknadens kvinnonämnd, 1974.

COLLA Piero S., « “Garantire” » l’autonomia: il sistema scolastico svedese, *Parolechiave*, 4, 1994.

– « Dalla culla alla ...cittadinanza. Fondazione ideologica della “forskola” svedese, tra interesse sociale e legame familiare », *Parolechiave*, 39, 2013.

DELBLANC Sven, *Trampa vatten*, Göteborg, Författarförlaget, 1972.

DÜRING Ingemar (ed.), *The Swedish school reform*, Stockholm, Nordiska bokhandeln, 1951.

EDGREN Lars *et ÖSTERBERG Eva* (ed.), *Ut med historien!* Lund, Studentlitteratur, 1995.

ELGAN Elisabeth, *Le printemps 1968 en Suède dans Les mouvements étudiants en France et dans le monde*, Bibliothèque de Documentation internationale et

- contemporaine, Paris, 1988.
- ELIASSON Siv, *Vokabulärstudier i läroplanstexter*, Stockholm, Stockholms universitet, 1972.
- En skola för alla*, Stockholm, Socialdemokraterna, 1980.
- ENGLUND Tomas, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala, Uppsala universitet, 1994.
- (ed.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm, HLS Förlag, 1995.
- FÄGERLIND Ingemar *et al.* (ed.), *Torsten Husén: an educator*, Stockholm, Institute of international education, 1991.
- FALKEVALL Björn et SELANDER Staffan, *Skolämne i kris?* Stockholm, HLS förlag, 2002.
- FÄLTHEIM Åke, « Konvergens och parallellitet. Reflektioner om historieundervisningen », *Skola och samhälle*, 3, 1964.
- FREDRIKSSON Viktor Adolf, *Den framtida skolan*, Stockholm, ABF, 1944.
- GRAS Alain, « Les universitaires suédois : élite intellectuelle ou intellectuels de l'élite ? », *Revue française de sociologie*, xi, 1970.
- GUSTAFSON K-G. Jan, « Barn och historia », *Historiedidaktik i Norden*, 1, 1983.
- Gymnasieeleven och livsfrågorna*, Stockholm, Utbildningsförlaget, 1973.
- HADENIUS Stig et OLSSON Klaes-Olof, *Historieböckerna i det nya gymnasiet*, Göteborg, Statens Läroboksnämnd, 1970.
- HALLENIOUS Mikael, *Clio räddar världen*, Umeå, Umeå universitet, 2011.
- HAMMARSTRÖM-LEWENHAGEN Birgitta, *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968 - 1998*, Stockholms universitet, 2013
- HANSEGÅRD Nils Erik, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm, Bonnier, 1968.
- HANSSON Johan, *Historieintresse och historieundervisning*, Umeå, Umeå universitet 2010.
- HARRIE Anna J., *Staten och läromedlen*, Linköping, Linköpings universitet, 2009.
- HARTMAN Sven, *Med eleven i blickfånget*, Gem-rapport n. 7, Stockholms universitet, 2009.
- HARTSMAR Nanny, *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö, Lärarhögskolan i Malmö, 2001.
- HEDIN Adolf, *Om latin-herraväldet*, Samson & Wallin, 1883.
- HELLDÉN, Arne, *Platon eller soptippen?*, Stockholm, Gidlund, 1981.
- *Skola på villovägar*, Linköping, Futurum, 2002.
- HERMANSSON Ester, *I amerikanska skolor*, Stockholm, Svensk Lärartidnings Förlag, 1940.

- HILDEBRAND Staffan, *Skola för demokrati*, Stockholm, Sveriges Radio, 1969.
- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, *L'enseignement en Suède*, Paris, INRDP, 1973.
- ISAKSSON Christer (ed.), *Kommunaliseringen av skolan: vem vann – egentligen?* Stockholm, Ekerlid, 2011.
- ISLING Åke, *Vägen till en demokratisk skola*, Stockholm, Prisma, 1974.
- *Kampen för och mot en demokratisk skola*, Stockholm, Sober, 1980.
- *Grundskola för allmänmänsklig kompetens*, Stockholm, Sober Förlag, 1984.
- JOHANSSON Gunnel et ÅSTEDT Inga-Britta, *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*, Stockholm, HLS förlag, 1996.
- JOHANSSON Sven-Åke, *Staten, kommunerna och SIA-reformen* dans S. G. Nordström et G. Richardson (ed.), *Utbildningshistoria*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998.
- KALLÓS Daniel, *Den nya pedagogiken*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1978.
- *School and curriculum reforms in Sweden: theoretical considerations*, Lund, Lunds universitet, 1981.
- KARLEGÄRD Christer, *Varför historia?*, Lunds universitet, rapport n° 4, Lund, 1983.
- *Historieundervisning i klassisk ram*, Lund, Dialogos, 1987.
- *Svenskt och europeiskt bruk av historien* dans *Historiedidaktik i Norden*, 5, København, Danmarks Lærerhøjskole, 1994.
- *Varför sekelslutets historieinteresse?* dans *Historiedidaktikk i Norden*, 7, Trondheim, NTNU, 2000.
- KARLSSON Vanja, *Förskolemetodik*, Lund, Liber, 1982.
- KÄRRBY Gunni, *Daghemmet och familjen*, Mölndal, Lärarhögskolan i Mölndal, 1975.
- KENNEDY Paul M., *The Decline of Nationalistic History in the West* dans Walter Lacqueur et George L. Mosse, *Historians in Politics*, London, SAGE Publications, 1974.
- KÖHLER Eva-Mari, *Blågul fostran*, Stockholm, Liber, 1978.
- LADBERG Gunilla, *Barntillsyn eller barnmiljö?* Stockholm, Pedagogiska institutionen, 1973.
- Lärarhögskolan i Umeå, *Objektivitet i undervisningen – det möjligas konst?* Stockholm, Liber, 1976.
- LARSSON Hans Albin (ed.), *Historiedidaktiska utmaningar*, Jönköping, Jönköping University Press, 1998.
- *Barnet kastades ut med badvatten*, Bromma, Historielärarnas förening, 2001.
- « Historia hänger inte med i historien », *Axess*, 4, 2004.
- LÉCUREUR, Bertrand, *Enseigner le nazisme et la Shoah : une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V & R Unipress, 2012.

- LENNERHED Lena, *Frihet att njuta*, Stockholm, Norstedt, 1994.
- *Sex i folkhemmet: RFSUs tidiga historia*, Hedemora, Gidlund, 2002
- LIEDMAN Sven-Eric, *Historielöshet – vad gör det? dans Över gränser: festskrift till Birgitta Odén*, Lund, Historiska institutionen, 1987.
- LILJESTRÖM Rita, *Uppväxtvillkor*, Stockholm, Publica, 1974.
- *Våra barn, andras ungar*, Stockholm, Liber, 1976.
- « Det är inte fult att påverka barn! », *Vår bostad*, 5, 1977.
- LILJESTRÖM Rita et JONSSON Gustav, *Barn i Kina – barn i Sverige*, Stockholm, Föreningen för utvecklingsfrågor, 1978.
- LINDBOM Tage, « *Skolreformen - drömmen om den socialistiska Emile* », *Svensk linje*, 1984.
- LINDELÖF Knut, *Kunskapsrörelsen ...larmet gick redan 1979*, Stockholm, Kulturfront, 2015.
- LINDERBORG, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*, Stockholm, Atlas, 2000.
- MARIN Gabriel, *Apprendre l'histoire à l'école communiste*, Paris, L'Harmattan, 2013.
- MARKLUND Sixten, *Vår skola*, Stockholm, Bonniers, 1974.
- *Skolsverige 1950 - 1975*, Stockholm, Liber, 1980-1990.
- MACDONALD Sharon (ed.), *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*. Hamburg, Körber-Stiftung, 2000.
- MILANI Tommaso M., « Voices of authority in conflict », *Linguistics and Education*, 18, 2007.
- MOGÅRD Britt, *Skolan i politiken och praktiken*. Malmö, Liber, 1981.
- *Summa summarum – självbiografi*, Stockholm, Norstedt, 1991.
- MUNKNÄS Stig, *Tidningspressen och skolreformerna*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1985.
- MYRDAL Alva et al., *Förskolans, 80-talets viktigaste skola*, Stockholm, Tiden, 1982.
- NARTI Ana Maria, *Barn utan rötter*, Stockholm, Rabén & Sjögren, 1983.
- « Skolan, litteraturen och den svenska nationella identiteten », *Artes*, 2, 1983.
- NILSSON Ingrid, *En spjutspets mot framtiden*, Lunds universitet, Pedagogiska institutionen, 1987.
- NILSSON Ingvar, *Objektivitet och kristendomsundervisning – en historisk analys*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, 1968.
- Utbildningsdepartementet. Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, *Normer och normlöshet*, Stockholm, Liber, 1980.
- NYGREN Thomas, *History in the Service of Mankind*, Umeå, Umeå University, 2011.
- ÖHMAN Sven, *Halvspråkighet som kastmärke* dans K. Öberg (ed.), *Att leva med*

mångfalden, Stockholm, Liber 1981.

OHRLANDER Gunnar, *Kunskap i skolan*, Stockholm, Norstedt, 1981.

OLSSON Torvald, *Folkökning, fattigdom, religion: objektivitetsproblem i högstadiets läromedel 1960-1985 med särskild inriktning på Indien- och u-landsbilden*, Lund, Studentlitteratur, 1988.

PAULSTON Rolland G., *Educational change in Sweden*, New York, Teachers Collage Press, 1968.

PETERSON, Jan (ed.), *Skolan som kunskapsförmedlare*, Stockholm, Prisma, 1979.

– *Läraren som kunskapsförmedlare*, Lund, Studentlitteratur, 1981.

Skolöverstyrelsens kommitté Skola och försvar, *Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1957.

RICHARD Serge, *École nouvelle, société nouvelle*, Paris, Seghers, 1971.

RICHARDSON Gunnar, « Att reformera skolan – ett historiskt perspektiv och några aktuella funderingar », *Forskning om utbildning*, 2, 1976.

– *Drömmen om en ny skola*, Göteborg, Göteborgs universitet, 1983

– *Akademisk bildning och folkbildning*, Linköping, universitetet i Linköping, 1988.

– *Beundran och fruktan*, Stockholm, Carlsson, 1996.

– *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik*, Stockholm, Hjalmarson & Högberg, 2003.

– *Svensk skolpolitik 1940-1945*, Stockholm, Liber, 2008

– *Svensk utbildningshistoria*, Lund, Studentlitteratur, 2010.

RICHARDSON Gunnar (ed.), *Spjutspets mot framtiden?: skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik*, Uppsala, Förening för svensk undervisningshistoria, 1997.

ROMANUS Gabriel, *Skolan och sexuallivet*, dans « Liberal debatt », 7-8, 1961.

RONSTRÖM Ove, RUNFORS Ann et WAHLSTRÖM Karin, “*Det här är ett svenskt dagis*”, Stockholm, Multikulturellt Centrum, 1995.

SANDELL Jan-Åke, *Invandrarbarn i förskolan*, Eskilstuna kommun, 1979.

SANDKULL Bengt, *Personalutbildning som medel att förverkliga skolans mål*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1981.

SAP, *Jämlikhet: Första rapport från SAP-LOs arbetsgrupp för jämlikhetsfrågor*, Stockholm, Prisma, 1969.

SELANDER Staffan, *Forskning om utbildning – en antologi*, Stockholm, B. Östlings bokförlag Symposion, 1992.

– *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, Stockholm, Studentlitteratur, 1988.

SKÄRINGER-LARSON Elsa, *Demokratisk fostran i USA*, Stockholm, Läraretidnings förlag, 1941.

- Skolöverstyrelsen, *Tonåringen och livsfrågorna*, Stockholm, sö-förlaget, 1969.
- *Voici l'École de base*, Stockholm, Utbildningsförlaget, 1971.
- *Ett friare val: jämställdhetsprogram för skolan*, Stockholm, Liber, 1975.
- *Tonåringen och livet*, Stockholm, Liber, 1980.
- SLATER John, *Teaching History in the New Europe*, London, Council of Europe, 1995.
- SÖDERLUND Anita et WILLIAM-OLSSON Inger, *Försöka duger*, Stockholm, Högskolan för lärarutbildning, Rapport 1, 1977.
- SÖDERLUND Ernst, « Historieundervisningen i realskolan », *Skola och samhälle*, 1944.
- « Den genetiska historieuppfattningen och läroverkens historieundervisning », HLFÄ, 1951.
- STEIGER Otto, « Till kritiken av den reformistiska modellen för samhällelig småbarnsuppfostran », *Ord och Bild*, 85, 1976.
- STORSTEIN Olav, *Skolan mitt i byn*, Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag, 1945.
- STRÅTH Bo, *Myth and Memory in the Construction of Community: Historical Patterns in Europe and Beyond*, Bruxelles, Peter Lang, 2000.
- STROUD Christopher, « Rinkeby Swedish and Semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuan perspective », *Journal of Sociolinguistics*, 2, 2004.
- SVENSSON Roland, *Offentlig socialisation: det nya fritidshemmet i teori och praktik*, Lund, Liber, 1981.
- SVINGBY Gunilla, *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1978.
- TORBACKE Jarl, *Carl Grimberg: ett underbart öde?* Stockholm, Norstedt, 1993.
- TINGSTEN Herbert, *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm, Norstedt, 1969.
- VESTLUND Gösta, *Folkuppfostran, Folkupplysning, Folkbildning*, Stockholm, Brevskolan, 1996.
- ZAREMBA Maciej, *Hem till skolan*, Stockholm, Natur & kultur, 2011.

6. MANUELS SCOLAIRES ¹

A) MANUELS POUR LES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (*GRUNDSKOLA* OU NIVEAU ÉQUIVALENT), PAR MATIÈRE

– *histoire (ou histoire et samhällslära)*

af GEIJERSTAM Jan *et al.*, *Historia i norden*, Stockholm, Esselte studium, 1982.

BERGMAN Kristina et ÖHMAN Christer, *Historiskt kalejdoskop*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Esselte studium, 1981-1985.

BERGSTRÖM Börje, *Historia-PARASOLL*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Liber, 1975-1977 (1^{ère} édition) et 1979-1981 (2^e édition).

BJÖRNSSON Anders *et al.*, *Historia i världen*, Stockholm, Esselte studium, 1981.

DANNERT Leif et LENDIN Waldemar, *Världen och vi*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1958.

– *Historia (för enhetsskolans högstadium)*, vol. 1 et 2. Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1960-1961.

– *Historia (för grundskolans högstadium)* vol. 1 et 2. Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1964-1965 et 1966-1967.

DANNERT Leif, LENDIN Waldemar et PETRÉN Arne, *Historia*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1970-1973.

FORSELL Nils, ODHNER Clas T. et WESTMAN K. G., *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan*, Stockholm, Norstedt, 1953-1954.

GRIMBERG Carl, *Svenska folkets underbara öden*, Stockholm, Norstedt, 1913-1924.

HÄGER Bengt Å., RYSTAD Göran *et al.*, *Historia-LASSO*, Stockholm, Liber, 1976.

HAGNELL Axel et OLANDER, Gunnar, *Svensk och allmän historia (för enhetsskolans högstadium)*, Stockholm, Skolförlaget Gävle, 1958.

HILDINGSON Lars, *Levande historia - SOL 2000*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Natur och Kultur, 1980-1991.

HILDINGSON Lars *et al.*, *Horisont - SOL 2000*, vol. 1, 2 et 3. Stockholm, Natur och Kultur, 1989-1991.

HILDINGSON Lars et HUSÉN Lennart, *Historia i grundskolan*, vol. 1 et 2, Stockholm, Natur och Kultur, 1966-67.

KAHNBERG Alf (*et al.*), *Genom tiderna*, vol. 2 et 3, Lund, Gleerup, 1961-1962 et 1963-1965.

MEURLING Karl et WIRSEN Ragnar, *Historia för grundskolan 4-6*, Stockholm, Svenska Bokförlaget, 1964-1966.

MODIE Peter et Jan, *Historia-KOMPASS*, Stockholm, Esselte studium, 1973.

ODHNER Clas T., *Lärobok i fäderneslandets historia*, Stockholm, Norstedt, 1868-1904.

¹ La mention du titre comprend, le cas échéant, la « collection » dont le manuel fait partie.

ÖHMAN Christer, *Historia för högstadiet – SAMS*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1989.

THAM Wilhelm *et al.*, *Historien och samhället*, vol. 1, 2 et 3. Stockholm, Carlson, 1950-1960.

THAM Wilhelm et HÄGER Bengt Å., *Historia*, Stockholm, Carlson, 1964.

– *disciplines d'« orientation » : samhällskunskap*

ALMGREN Hans *et al.*, *Vi och vår värld*, Malmö, Liber, 1989.

HUSÉN Lennart *et al.*, *Samhällskunskap – SOL*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Natur och Kultur, 1973-1976 (2^e édition).

KIESER Jan et RYDÉN Kjell, *Samhällsboken*, Stockholm, Läromedelsgruppen, 1991.

NYGREN Bengt *et al.*, *Samhälle-PARASOLL*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Liber, 1978-1980.

ORUP Lars *et al.*, *Samhällskunskap*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Medium, 1978-1980.

RYDÉN Värner, *Medborgarkunskap*, Stockholm, Norstedt, 1923.

– *religion (niveau högstadium)*

HAMMARSTEDT Jan et HARTMAN Lars, *Religion och livsåskådning*, Stockholm, Almqvist & Wicksell, 1971.

HUSÉN Lennart *et al.*, *Religionskunskap*, Stockholm, Natur och Kultur, 1964-1965.

HUSÉN Lennart, BORG Leif et SKRUTKOWSKA Karin, *Religion och liv-SOL 2000*, Stockholm, Natur och Kultur, 1980-1983.

JOHANNESON Rudolf et GIDLUND Martin, *Vägar och livsmål*, Stockholm, Verbum, 1979 (2^e édition), 1981 (3^e éd.) et 1987 (4^e éd.).

– *autres disciplines : suédois (niveau högstadium)*

FALKENLAND, Rolf et Lilian, *Fantasi & Fakta*, vol. 1, 2 et 3, Stockholm, Biblioteksförlaget, 1970-1972.

LINDSKOG, Ingrid et ERLANDSSON-SVEVAR, Kerstin, *Svenska i sjuan (... i åttan, ...i nian)*, Stockholm, Esselte studium, 1982.

– *hemkunskap et barnkunskap (niveau högstadium)*

ALGOTSON Stina et ERIKSSON Gunnel, *Hemkunskap för dig på högstadiet*, Stockholm, LT:s förlag, 1986.

ANDERSSON Ulla-Britt, et WALLEFORS Britt-Marie, *Hemkunskap för högstadiet*, Stockholm, Natur och Kultur, 1984.

ARVIDSSON Kenneth *et al.*, *Hemkunskap med barnkunskap*, Malmö, Interskol, 1979.

– *Barnkunskap*, Malmö, Interskol, 1988 (4^e éd.) et 1992 (5^e éd.).

BENGTSSON Asta et KALLERDAHL Karin, *Hemkunskap i 50 lektioner*, Lund,

Gleerup, 1962.

BOËTHIUS Monica et KJELLANDER-AHLBERG Birgitta, *Barnkunskap*, Stockholm, Sparfrämjandet, 1982.

HOLM Anita *et al.*, *Hemkunskap*, Stockholm, Sparfrämjandet, 1977 (3 éd.)

HÖRNELL Ingalill et UDDSTRÖMER Karin, *Barnkunskap*, Gävle, Skolförlaget, 1982.

JONSSON Maj Lis et SYDHOFF Monica, *Barnkunskap*, Stockholm, Natur och Kultur, 1982.

KEMNER Anna *et al.*, *Hemkunskap för grundskolan*, vol. 1 et 2, Gävle, Skolförlaget, 1971-1972.

– *Hemkunskap*, Gävle, Skolförlaget, 1982.

– *éducation sexuelle*

ASKLUND Lis et WICKBLOM Torsten, *Vägen till mognad*, Stockholm, Sveriges Radios förlag, 1966.

RFSU, *Samspel*. Stockholm, Prisma 1967.

B) MANUELS POUR LES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (*GYMNASIUM, GYMNASIESKOLA*), PAR MATIÈRE

– *histoire*

BÄCKLIN Martin *et al.*, *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1954.

BERGSTRÖM Börje *et al.*, *Alla tiders historia*, Stockholm, Liber, 1983.

BERGSTRÖM Börje et HÅKANSSON Ivar, *Historia på egen hand*, Stockholm, Svenska utbildningsförslaget, 1969-1972.

BROLIN Per-Erik *et al.*, *Allmän och nordisk historia för gymnasiet*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1963.

BROLIN Per-Erik, HOLMBERG Åke et DANNERT Leif, *Historiens huvudlinjer*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1981.

GRANINGER Göran, TÄGIL Sven et CARLSSON Kjell-Åke, *Vägar till nuet*, Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1990.

HILDINGSON Lars *et al.*, *Fyra epoker*, Stockholm, Natur och Kultur, 1968.

– *Två sekler*, Stockholm, Natur och Kultur, 1972.

– *Natur och Kulturs historia för gymnasieskolan*, Stockholm, Natur och Kultur, 1974.

KUMLIEN Kjell, *Sveriges historia för gymnasiet*, Stockholm, Bonnier, 1955.

SAMUELSON Sven, *Forntid till nutid*, vol. 1 et 2, Stockholm, Natur och Kultur, 1982-1983.

7. PROGRAMMES SCOLAIRES ET ANNEXES AUX PROGRAMMES (par ordre de publication)

– realskola, grundskola (et établissements expérimentaux)

Timplaner och huvudmoment för studieplaner för skolor av A- och B- form vid försöksverksamhet i anslutning till 1946 års skolkommissions principförslag, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1951.

Tidplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola, Stockholm, Norstedt, 1955.

Handledning i sexualundervisning, Stockholm, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie n° 26, 1956.

Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, Stockholm, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie n° 16, 1955.

« Tillägg till metodiska anvisningar för realskolan », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 23-24, 1958.

« Provisoriska tim- och kursplaner för försöksgymnasierna », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 22, 1959.

Läroplan för grundskolan, Stockholm, Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie, n° 60, 1962.

« Komplement till Skolöverstyrelsens anvisningar i sexualundervisning », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 27, 1965-1966.

Läroplansöversyn, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1967.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69), Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969.

Lgr 69, II, Supplement, Svenska, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969.

Lgr 69, II, Supplement, Orienteringsämnen, Högstadiet, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969.

Lgr 69, II, Supplement, Undervisning av invandrarbarn m fl., Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1970.

Samlevnadsundervisning, Stockholm, Liber, 1977.

Förslag till förändring av grundskolans läroplan, Stockholm, Liber, 1978.

Läroplan för grundskolan (Lgr 80), Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1980.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94), Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1994.

Kursplaner för grundskolan, Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1996.

– gymnasium, gymnasieskola

Det nya gymnasiet - Kungl. Skolöverstyrelsens förslag till provisorisk gymnasierreform, Stockholm, Bonnier, 1952.

« Metodiska anvisningar för undervisningen i modersmålet och historia med samhällslära i gymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 19, 1956

« Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken... », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 14, 1954.

« Kompletterande metodiska anvisningar för försöksgymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 29, 1960.

« Kursplaner för gymnasiet i de allmänna läroverken », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 24, 1960.

« Metodiska anvisningar för undervisningen i historia i gymnasiet », *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, 29, 1961

Läroplan för gymnasiet (Lgy 65), Stockholm, Skolöverstyrelsens skriftserie 80, 1965, p. 177.

Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70), Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1971.

Lgy 70, Allmän del, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1983.

Lgy 70, II. Supplement, 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje... Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1971.

Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), Stockholm, Utbildningsdepartementet, 1994.

– *förskola*

Vår förskola, arbetsplan för förskolan – 1, Stockholm, Socialstyrelsen, 1975.

Vi lär av varandra, arbetsplan för förskolan – 2, Stockholm, Socialstyrelsen, 1975.

Invandrarbarn i förskolan, arbetsplan för förskolan – 4, Stockholm, Socialstyrelsen, 1976.

Små barn i daghem, arbetsplan för förskolan – 5, Stockholm, Socialstyrelsen, 1978.

Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning, Stockholm, Socialstyrelsen, 1981.

8. *TEXTES LÉGISLATIFS (Svensk författningssamling), ORDONNANCES, ACTES PARLEMENTAIRES*

A) *LOIS ET RÈGLEMENTS*

Kungl. Maj:ts kungörelse angående granskning av vissa läroböcker, SFS 1938:630

Lag om allmänna barnbidrag, SFS 1947:529

Kungörelsen om granskning av vissa läroböcker, SFS 1948:613

Religionsfrihetslag, SFS 1951:680

Skollag, SFS 1962:319

Skolstadga, SFS 1962:439

Lag om förskoleverksamhet, SFS 1973:1205

Kungörelse om registrering och granskning av vissa läromedel, SFS 1974:438

Lag om barnomsorg, SFS 1976:381

Lag om ändring i föräldrabalken, SFS 1979:122

Socialtjänstlag, SFS 1980:620

B) *ACTES PARLEMENTAIRES (RH)*

RH, 1950, proposition nr 70

RH, 1956, proposition nr 80

RH, 1962, proposition nr 54

RH, 1962, motioner i första kammaren

RH, 1962, motioner i andra kammaren

RH, 1965, protokoll i andra kammaren nr 41

RH, 1968, andra kammarens protokoll

RH, 1968, motioner i andra kammaren

RH, 1968, proposition nr 129

RH, 1968, proposition nr 142

RH, 1970, statsutskottets utlåtanden nr 49

RH, 1965, protokoll i andra kammaren, 41

RH, 1970, första kammarens protokoll, 17

RH, 1970, motioner i första kammaren

RH, 1970, motioner i andra kammaren

RH, 1973, proposition nr 136

RH, 1973, proposition nr 76

RH, 1973, motioner
RH, 1975, proposition nr 26
RH, 1975/76, protokoll nr 80
RH, 1975/76, proposition nr 118
RH, 1975/1976, proposition nr 39
RH, 1976/77, propositioner nr 22
RH, 1978/1979, protokoll nr 166
RH, 1978/1979, proposition nr 168
RH, 1978/1979, proposition nr 180
RH, 1978/1979, motioner
RH, 1990/1991, propositioner nr 18; 85.

RH, UbU, 1974:15

9. ENQUÊTES PUBLIQUES ET RAPPORTS

A) ENQUÊTES PUBLIQUES D'ÉTAT (STATENS OFFENTLIGA UTREDNINGAR, SOU) – par ordre chronologique

Betänkande i sexualfrågan. SOU 1936:59

Slutbetänkande. SOU 1938:57

Hygieniska förutsättningar för skolarbetet. SOU 1943:7

Den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom. SOU 1943:19

Skolan i samhällets tjänst. SOU 1944:20

Skolans inre arbete. SOU 1946:31

Vissa socialpedagogiska anordningar inom skolväsendet. SOU 1947:11

Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. SOU 1948:27

Social upplysning. SOU 1949:31

Betänkande med förslag ang. folkskolans disciplinmedel. SOU 1950:3

Läroplaner för grundskola och fackskolor. SOU 1961:31

Grundskolan. SOU 1961:30

Läroplaner för grundskola och fackskolor. SOU 1961:31

Ett nytt gymnasium. SOU 1963:42

Läroplaner. SOU 1963:43

Kristendomsundervisningen med särskild hänsyn till förhållandet kyrka-stat. SOU 1964:30

Läroplaner. SOU 1965:29

Svenska kyrkan och Staten. SOU 1968:11

Om sexuallivet i Sverige. SOU 1969:2

Bättre utbildning för handikappade. SOU 1969:35

Samhällsinsatser på läromedelsområdet. SOU 1971:91

Förskolan, del I. SOU 1972:26

Förskolan, del II. SOU 1972:27

Familjestöd. SOU 1972:34

Unga lagöverträdare. SOU 1974:31

Barns fritid. SOU 1974:42

Skolans arbetsmiljö. SOU 1974:53

Sexual- och samlevnadsundervisning. SOU 1974:59

Invandrarna och minoriteterna. SOU 1974:69
Barnens livsmiljö. SOU 1975:30
Barns uppfostran och utveckling. SOU 1975:33
Utbildning i samspel. SOU 1975:67
Samverkan i barnomsorg. SOU 1975:87
Betygen i skolan. SOU 1977:9
Föräldrautbildning, 1. Kring barnets födelse. SOU 1978:5
Föräldraförsäkring. SOU 1978:39
Lärare för skola i utveckling. SOU 1978:86
Barn och vuxna. SOU 1980:27
Bra daghem för små barn. SOU 1981:25
Skolan för bildning. SOU 1992:94
Vingar åt människans förmåga. SOU 1994:118
Nationaldagen – ny helgdag. SOU 2004:45
Staten får inte abdikera! SOU 2014:5

AUTRES RAPPORTS (ADMINISTRATIONS CENTRALES, COMMUNAUTÉS LOCALES), SOURCES STATISTIQUES

Ministère de l'enseignement

Skolan som arbetsplats, DsU 1974:1
Problem och svårigheter i skolan, DsU 1974:2
Förslag om åtgärder för invandrabarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola, Stockholm, Utbildningsdepartementet, Ds U 1975:13

Direction générale de l'enseignement

« Aktuellt från Skolöverstyrelsen » (bulletin officiel de la Direction générale)
Försökverksamhet med nioårig enhetsskola, Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 42, Stockholm, 1959
Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel, Stockholms, Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnden, 1981
Läromedelsutveckling. En slutrapport, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1982

Institut d'État pour l'information sur les outils pédagogiques

BECKIUS Carin, *Granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och franska,* Stockholm, 1987

Bureau national de statistique

Levnadsförhållanden, Sveriges officiella statistik, Stockholm, SCB, 1976-2006

Utbildningsstatistisk årsbok, Stockholm, SCB, 1992

Commune de Eskilstuna

Invandrarbarn i förskola (rapport non publié) Eskilstuna kommun, 1979

Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE)

The Swedish Way Towards a Learning Society: Report to OECD, Stockholm, Ministry of Education and Science, 1992

L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1987-88

Examens des politiques nationales d'éducation, Paris, OCDE 1969, 1981 et 1995

Evolution des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'OCDE, Paris, OCDE, 1979

Les réformes de l'enseignement en Suède, Paris, OCDE, 1981

OCDE, « *Labour Force Statistics* »

10. SOURCES D'ARCHIVES

Skolöverstyrelsens läromedelsnämnd (1974–1979)

SaPs 26^e kongress, protokoll, 1975

11. QUOTIDIENS ET AUTRES PÉRIODIQUES

Aftonbladet

Aktuellt om Historia

Arena

Artes

Dagen

Dagens nyheter

Le Débat

Historielärarnas förenings årsskrift (HLFÅ)

KRUT, Kritisk utbildningstidskrift

Lärartidningen

Liberal debatt

Moderna tider

Ord och Bild

Scandinavian Journal of History

Skolvärlden

Stockholms-tidningen

Svensk Kyrkotidning

Svensk Veckotidning

Svenska Dagbladet

Time

ANNEXES

ANNEXES

I. GLOSSAIRE

a) Lexique général

<i>Allsidig</i>	« Exhaustif » (littéral : « envisagé depuis tous les points de vue »). Dans la rhétorique de l'administration scolaire, renvoi à l'exigence que la présentation d'un sujet controversé s'accompagne d'un aperçu complet des opinions existantes en la matière.
<i>Ämneslärare</i>	« Professeur de spécialité », formé en une ou plusieurs disciplines. Au niveau de la <i>grundskola</i> , ce terme sert à distinguer les professeurs du cours supérieur (<i>högstadiet</i>), titulaires d'un diplôme universitaire, des enseignants des cycles inférieurs (<i>klasslärare</i>). Dans les années 1960, la réforme instituant les <i>lärarhögskolor</i> eut parmi ses objectifs le rapprochement des statuts professionnels de ces deux catégories.
<i>Anpassad studiegång</i>	« Rythme scolaire aménagé ». Concept introduit par la réforme SIA pour désigner une modulation individualisée de l'obligation de scolarité, en alternance avec des stages professionnels ou d'autres activités, à l'intention d'élèves jugés moins aptes à suivre avec profit l'enseignement ordinaire.
<i>Arbetsenhet</i>	« Unité de travail ». Concept repris du jargon du <i>management</i> . Dans le projet SIA, il désigne l'ensemble formé par les élèves et les équipes pédagogiques de plusieurs classes travaillant en commun. Ce mode d'encadrement était censé favoriser l'organisation des activités périscolaires préconisées par la réforme.
<i>Arbetslag</i>	« Équipe de travail ». Entité regroupant le personnel œuvrant au contact du même groupe d'élèves, dont il partage la responsabilité pédagogique et de suivi psychosocial. Ce mode d'organisation concernait initialement la <i>förskola</i> , et avait pour but de remplacer la relation individuelle éducateur/enfant par un système de décision mieux adapté à la programmation et à l'évaluation. Son domaine d'application a été ultérieurement élargi par la réforme SIA et par le <i>Lgr 80</i> . Dans le contexte de la <i>grundskola</i> , on désigne par <i>a.</i> le personnel éducatif d'un établissement, affecté à la même <i>arbetsenhet</i> . Au <i>högstadiet</i> , les <i>a.</i> réunissent les enseignants du même secteur disciplinaire.
<i>Arbetsplan</i>	« Plan de travail ». <u>Dans l'organisation de la förskola, de 1975 à 1998</u> : désignation du document arrêté par la Direction des services sociaux et détaillant aussi bien les finalités générales de la <i>förskola</i> que les méthodes pédagogiques et son organisation interne. Conformément aux principes fixés lors de l'institution de la <i>förskola</i> , le <i>a.</i> n'est pas

conçu comme un « programme » énonçant l'objet d'un apprentissage, mais sert à expliciter une approche pédagogique, validée par l'état de la science. Sa première rédaction a été suivie par une production régulière d'appendices, précisant les conditions de l'accueil de certaines catégories d'enfants (immigrés, handicapés etc.). En 1998, un *läroplan* spécialement conçu pour la *förskola* (*Lpfö 98*) a remplacé les fonctions du *a*.

Au niveau de la grundskola : « plan d'établissement » (*lokal arbetsplan*). Document établi au niveau de chaque service communal des écoles (*skolnämnd*), formalisant les objectifs assignés à une équipe pédagogique en fonction de l'environnement socio-éducatif. Sa pertinence découle de la discipline des pratiques d'enseignement introduite par les réformes des années 1970 (devoir de programmation collective, direction par objectifs, décentralisation de la gestion des ressources sociopédagogiques...)

- Balans* « Équilibre », « harmonie ». L'institutionnalisation de ce concept (qui renvoie à la nécessité de contrebalancer tout jugement de valeur émis dans le cadre de l'enseignement par l'exposé d'un point de vue contraire) remonte aux débats sur l'« objectivité » de l'enseignement, animés entre 1969 et 1971 par la *läromedelsutredning* et reflétés par les *läroplaner* des deux ordres de l'enseignement.
- Barnkrubba* « Salle d'asile », crèche. Ce terme composé – formé à partir de *krubba* (« mangeoire »), allusion à la mangeoire où l'enfant Jésus fut déposé – qualifie la première forme d'encadrement des enfants en âge préscolaire en Suède. Les premières *b.* furent instituées vers 1830 auprès des paroisses, sur le calque de modèles anglais. Le terme *b.* fut utilisé jusque dans les années 1930, lorsqu'il fut concurrencé par d'autres expressions (*barnkammare*, *barnstuga*), en raison de la connotation dépréciative qui lui était attachée.
- Barnkunskap* « Puériculture ». Discipline introduite en 1969 dans la neuvième de la *grundskola*, intégrant à la fois des notions de puériculture et une approche psychophysiologique et morale de l'éducation. Depuis l'entrée en vigueur du *Lpo 94*, cet enseignement n'est plus doté d'une identité disciplinaire spécifique.
- Barnomsorg* « Action sociale en faveur de l'enfance ». Terme attesté depuis 1974.
- Barnstuga* « Garderie » (littéral : « maisonnette de jeux »). Tombé en désuétude au début du xx^e siècle, ce terme fut remis à l'honneur à la fin des années 1950 dans le cadre de l'effort pour réunir dans un cadre unique les services communaux de garderie (*daghem*), l'école maternelle (*lekskola*) et les centres de loisirs (*fritidshem*). Cf. *barnstugeutredning*.
- Barnträdgård* « Jardin d'enfants ». Emprunt à l'allemand *Kindergarten*. Désignation d'une institution payante, issue d'une initiative privée ou bénévole et destinée aux enfants non encore scolarisés. Inspirés de la pédagogie de F. Fröbel, les premiers *barnträdgård* suédois furent créés à partir de la dernière décennie du xix^e siècle. Propulsés au centre des débats par les commissions d'enquête engagées sur la question démographique, les *b.* bénéficient de subventions étatiques depuis 1944.
- Beredskap* Mobilisation générale. Expression communément référée aux années

	de neutralité, au cours de la Seconde Guerre mondiale.
<i>Bildning</i>	« Éducation », « culture », « formation de soi ». À la fois en tant que processus et en tant que référence idéale (cf. l'expression <i>allmän bildning</i> , « culture générale »). Le terme gagna la Suède pendant le Siècle des Lumières comme un calque de l'allemand <i>Bildung</i> , dont il garde la connotation individualiste d'un processus de <i>formation morale</i> , visant l'épanouissement du sujet. Souvent utilisé en opposition à <i>utbildning</i> , qui renvoie à un apprentissage formalisé, débouchant sur une qualification. Le mot contracté <i>folkbildning</i> (v.) renvoie plus spécifiquement à la tradition scandinave de l'éducation pour adultes.
<i>Dagbarnvårdare</i>	« Assistante maternelle à domicile ». Employée par la commune, après agrément de la Direction départementale des affaires sociales (dans une phase ultérieure, du service municipal de l'enfance et de la jeunesse). L'appellation courante, à partir des années 1950, était <i>dagamma</i> . Le nouveau terme fut forgé lors de la réglementation de l'exercice de cette activité, à la fin des années 1960. Le système des crèches « familiales » (<i>familjedaghem</i>) se trouva depuis lors dans une position de concurrence avec la <i>förskola</i> publique, réformée en 1975. La possibilité d'ouvrir des <i>familjedaghem</i> sous régie privée a été introduite en 1993.
<i>Daghem</i>	« Crèche », « garderie » (littéral : « centre d'accueil de jour »). Terme attesté depuis 1932, il qualifie l'institution communale de garde à temps plein pour les enfants entre six mois et six ans. À partir de 1975, l'usage officiel lui préfère le terme <i>förskola</i> . Le mot <i>d.</i> se maintient, cependant, dans le langage courant.
<i>Dialogpedagogik</i>	« Pédagogie du dialogue » : désignation informelle de l'approche pédagogique recommandée par la <i>barnstugeutredning</i> . C'est autour de cette notion (inspirée des méthodes développées par le pédagogue brésilien Paulo Freire) que la réforme de l'école maternelle des années 1970 fut conçue.
<i>Elevvård</i>	« Assistance aux élèves ». Désignation de l'aide médico-psychologique dispensée par l'école, apparue à la fin des années 1950. À partir de la fin des années 1960, la notion a été étendue à un éventail varié de fonctions et d'initiatives d'aide aux élèves en difficulté.
<i>Fackskola</i>	« École professionnelle ». Second cycle à orientation pratique, introduit entre 1964 et 1970, lorsqu'il fut supplanté par les filières professionnelles de la nouvelle <i>gymnasieskola</i> .
<i>Fadder</i>	« Parrain » (ou « ancien », dans les cérémonies d'initiation de la culture estudiantine). Dans l'aménagement participatif de la communauté éducative préfiguré par la <i>barnstugeutredning</i> et la SIA, on désigne ainsi l'acteur (parent, professionnel ou enfant) qui sert de moniteur à un ou plusieurs de ses pairs moins expérimentés, les aidant à intégrer les règles collectives de leur nouvel environnement.
<i>Familjedaghem</i>	« Crèche familiale ». V. <i>dagbarnvårdare</i> .
<i>Familjekunskap</i>	« Éducation à la vie familiale ». Discipline introduite dans les années 1960 au niveau du <i>gymnasium</i> .
<i>Finkultur</i>	« Culture d'élite », ou « élitiste ». Cette notion qualifie à la fois certains domaines artistiques et intellectuels, considérés comme l'apanage des couches sociales privilégiées, et la hiérarchie des valeurs culturelles

cautionnée par l'héritage scolaire de la bourgeoisie urbaine éduquée. L'expression a été forgée en 1965 à partir d'une association d'idées typiquement suédoise, puisqu'elle renvoie au terme *finrum* (la pièce consacrée, dans l'habitation bourgeoise, aux festivités ou à la réception des hôtes de marque) ; son équivalent le plus pertinent est la notion anglo-américaine de *high culture*.

- Flum* Déverbal dérivé de *flumma* (« être ivre » ou « sous l'influence de la drogue », expression argotique attestée depuis 1970) : dans l'argumentaire polémique des débats scolaires, label stigmatisant les méthodes participatives et novatrices prônées par les pédagogues réformateurs et reprises à son compte par l'administration. Le FKS, s'en appropriera l'usage dans le conflit qui l'opposait à l'idéologie pédagogique officielle.
- Folkbildare* « Éducateur du peuple » (du verbe *bilda*, cf. *bildning*). Ce terme (qui ne correspond pas à une figure professionnelle spécifique) désigne, dans la phase émergente de l'engagement pédagogique du mouvement ouvrier, l'activité d'éducateurs non encadrés dans le corps professionnel des professeurs, menant une activité de pionniers pour la diffusion de la culture générale, notamment dans les régions rurales.
- Folkhem* « Le foyer du peuple » : devise centrale du programme du SAP, à partir du début des années 1930. Emprunté en 1928 par le leader social-démocrate Per Albin Hansson au vocabulaire politique de la droite nationaliste, dans lequel il exprimait la primauté de la solidarité nationale par rapport aux fractures engendrées par le capitalisme, ce terme s'est ensuite imposé comme un synonyme suédois d'« État-providence ». Sur le statut du concept de « foyer » dans l'imaginaire politique suédois, cf. l'entrée *hem*.
- Folkhögskola*
(*folkuniversitet*) « École supérieure populaire ». Réseau non formel d'éducation des adultes, créé au milieu du XIX^e siècle à l'initiative de mouvements religieux ou laïques et caractéristique du monde scandinave. Ses programmes, qui s'organisent autour d'un idéal de développement personnel, d'étude en commun et de partage de la vie quotidienne entre maîtres et élèves, comprennent des cycles de formation générale ou professionnelle. Le vaste réseau suédois des cercles d'études, regroupés en « fédérations » (*studieförbund*) est directement le produit de ce modèle d'auto-éducation. Les *folkhögskolor* suédoises ne sont pas liées à des programmes nationaux ou à des niveaux de qualification préfixés. En revanche, elles bénéficient de subventions de la part de l'État en fonction du contenu et de l'utilité sociale présumée des cours offerts. Les cours de culture générale (*allmänna kurser*) peuvent donner accès à l'enseignement supérieur. Parmi les cent trente-six universités populaires subventionnées en 1993, quatre-vingt-huit étaient gérées par des *folkrorelser* (v.) et quarante-huit par des collectivités locales.
- Folkrorelse* « Mouvement populaire ». Attesté depuis 1842, le terme désigne des acteurs collectifs qui avaient fait irruption quelques années plus tôt sur la scène sociale : le mouvement de tempérance (*nykterhetsrörelsen*) et les Églises protestantes dissidentes (*frikyrkor*). L'élargissement du champ sémantique de cette expression, qui a fini par caractériser tous les mouvements qui héritent du même modèle d'organisation (syndicats, associations politiques et culturelles...), est emblématique

des connotations positives que la culture politique suédoise attache au dialogue entre groupes d'intérêts organisés. Dans les années 1960, le mouvement de tempérance et les Églises libres réunissaient entre 300 000 et 400 000 membres chacun. En 1976, d'après une enquête de SBC, 80 % de la population suédoise adulte déclarait adhérer à au moins une association.

- Folkskola* Attesté depuis 1802, cf. l'allemand *Volkschule*. Désignation du premier système d'enseignement primaire institué avec l'introduction de l'enseignement obligatoire (*folkundervisning*) en 1842, dispensé aux frais des communes sous le contrôle des autorités religieuses. Initialement conçue comme un système de formation de rang inférieur, réservé aux couches populaires, la *f.* ne prendra le caractère d'une école primaire universelle qu'en 1927 (et seulement pour les premières classes). Des parcours éducatifs différenciés ont subsisté au sein de la scolarité obligatoire jusqu'à la fin des années 1950.
- Folkskoleseminarium* École de formation des maîtres. Établissement institué lors de l'introduction de l'enseignement public obligatoire en 1842, et soumis à l'autorité conjointe de l'État et des diocèses. Depuis la mise en essai de l'école de base (1950) les *f.* ont été remplacées progressivement par les écoles normales pour la formation des enseignants (*lärrarhögskolor*) ; leur suppression formelle date de 1968.
- Folkskolestadga* Charte de l'enseignement primaire. Cf. *folkskola* et *skollag*.
- Föräldrabalken* « Code parental », désignation suédoise du code de la famille. Adopté en 1949, il fixe les obligations des parents envers les enfants en ce qui concerne l'entretien matériel, la scolarisation ainsi que les principes qui président à l'attribution de la garde en cas de divorce. Depuis 1983, le *f.* intègre les « droits des enfants » et l'interdiction des châtiments corporels.
- Föräldrautbildning* « Éducation des parents ». La création d'un cadre institutionnel pour la promotion des principes éducatifs « progressistes » fit l'objet des travaux du *barnomsorgsgruppen* (v.), qui en 1980 proposa d'introduire une formation initiale obligatoire pour chaque futur parent. Finalement, la divulgation des priorités nationales de la politique de l'enfance ne rentra pas dans un schéma coercitif, restant d'une part du ressort des administrations publiques dotées d'une mission d'information et imprégnant, d'autre part, à travers la matière *barnkunskap*, le message du système scolaire.
- Förskola* « Pré-école » : terme lancé par la *barnstugeutredning* (v.) pour réunir sous une seule définition les systèmes de garderies communales (*daghem*) et l'école maternelle (*lekskola*), orientée par tradition vers l'initiation à la scolarité des enfants plus âgés. Le développement que cette forme d'encadrement des enfants a connu entre les années 1960 et 1980 n'a pas altéré, durant ces années, le cadre de son organisation. Les responsabilités administratives et décisionnelles sur les normes de fonctionnement (standards d'hygiène, équipement des locaux...) sont réparties entre la commune et *Socialstyrelsen* ; l'admission est accordée en priorité aux ménages où les deux parents travaillent, et qui concourent aux frais de prise en charge des enfants. En 1977, la mission de la *f.* a été encadrée par la « Loi sur l'assistance aux enfants » – dont les dispositions concernent également l'activité des

fritidshem. L'organisation des *f.* a été ultérieurement comprise dans le domaine de la loi-cadre sur le service social (*socialtjänstlag*) pour rentrer finalement dans les dispositions de la Loi fondamentale sur l'école (*skollag*).

<i>Förskollärare</i>	« Instituteur de classe préscolaire », titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En 1976, le cursus de formation des éducateurs de la <i>förskola</i> a été rattaché aux écoles de formation des maîtres et aux Universités. Il s'articule en une filière courte (cinquante semaines) destinée à la préparation des <i>barnskötare</i> (« puériculteurs ») et en une filière de deux ans qui ouvrait sur la profession de <i>förskollärare</i> . En 1986, le corps enseignant de la <i>förskola</i> était composé en mesure quasi égale de <i>barnskötare</i> et de <i>förskollärare</i> .
<i>Fosträ</i>	« Éducation morale », formation du caractère.
<i>Fri lek</i>	« Jeu libre », ou jeu individuel, en opposition aux activités structurées et encadrées par des éducateurs. Sa nécessité pour le développement de l'enfant et son intégration formelle dans l'emploi du temps de la <i>förskola</i> (v.) sont un produit de la réflexion de la <i>barnstugeutredning</i> .
<i>Fritidshem</i>	« Foyer de loisirs ». Etablissement aménagé sous la responsabilité des services sociaux des communes, il assure la prise en charge des enfants scolarisés de parents travaillant toute la journée, dans la tranche d'âge de sept à douze ans.
<i>Grundskola</i>	« École de base ». Désignation de l'école obligatoire unique de neuf ans, instituée en 1962 en remplacement du système précédent, organisé autour de deux troncs parallèles (<i>folkskola</i> et <i>realskola</i> , v.)
<i>Gymnasieskola</i>	Appellation introduite avec la réforme des programmes du secondaire de 1970 (<i>Lgy 70</i>) pour marquer l'équivalence des différentes formes d'instruction post-obligatoire (ancien <i>gymnasium</i> théorique et instituts professionnels). La fonction traditionnelle du <i>gymnasium</i> , ouvrir l'accès aux études supérieures, avait perdu sa sanction emblématique avec la suppression du <i>studentexamen</i> . Dans le régime en vigueur dès 1970, l'accès aux différentes facultés universitaires est possible à partir de toutes les formes de <i>g.</i> ; en revanche, chaque faculté universitaire définit les conditions requises pour l'admission à un cycle d'études.
<i>Gymnasium</i>	Etablissement, de durée tri- ou quadriennale, correspondant au second cycle de l'enseignement secondaire en France. Cette branche du système éducatif, dont l'appellation reste stable tout au long du XIX ^e et du XX ^e siècle (jusqu'à sa transformation en <i>gymnasieskola</i>), hérite du dispositif consacré à la formation des prêtres et des fonctionnaires (<i>läroverk</i>), qui à son tour s'inscrit dans la tradition du « collège » des Jésuites. Après l'introduction de l'obligation par les communes de dispenser un enseignement élémentaire (1842), le secondaire demeura sous la double régie des chapitres diocésains et de l'État, chargé de valider la qualification des enseignants. La restriction des prérogatives de l'Église en matière d'enseignement, la création d'une administration préposée à toutes les branches du système éducatif (<i>Skolöverstyrelsen</i>) et le désengagement des Universités de la formation des professeurs ont fait évoluer ce cadre, avant que l'extension au <i>gymnasium</i> du mécanisme de la réforme rationnelle ne le mette en phase avec les finalités générales de l'enseignement obligatoire.

<i>Handledning</i>	« Guide », instructions.
<i>Hem</i>	« Foyer », « maison » (<i>cf.</i> l'anglais <i>home</i>). La prégnance de ce terme dans le vocabulaire politico-moral suédois est le fruit des attentes que les utopies de la renaissance nationale du tournant du xx ^e siècle ont centrées sur l'espace domestique, contribuant à l'investir positivement sous une multiplicité d'approches (esthétiques, morales, politiques...) Ce fonds culturel aide à comprendre le transfert sémantique par lequel les vertus de ce lieu de l'imaginaire se projettent sur l'oeuvre de légitimation politique de l'État-providence – que la propagande sociale-démocrate désigne par l'expression <i>folkhem</i> (v). Le statut du « foyer » comme un avant-poste de l'action socialisatrice de l'État, plutôt que comme le lieu d'inscription d'intérêts autonomes, est révélé par les mots contractés à partir de <i>hem</i> énumérés ci-après. <i>Cf.</i> également la désignation suédoise de la crèche (<i>daghem</i>) ou des centres de loisirs (<i>fritidshem</i>).
<i>Hembygdskunskap</i>	« Étude du pays natal » : matière d'enseignement des premières classes de l'école primaire, comprenant une initiation à l'histoire et à la géographie locales, ainsi que des éléments d'éducation civique (le mot <i>hembygd</i> signifie au sens propre le « village natal », mais peut aussi désigner par extension la terre d'origine ou la patrie. <i>Cf.</i> l'allemand <i>Heimat</i> et la discipline scolaire <i>Heimatkunde</i>). Cet enseignement pluridisciplinaire, auquel étaient intégrés des éléments d'histoire nationale, a été d'abord inclus dans l'enseignement des matières « d'orientation » de l'école de base, pour disparaître avec le <i>Lgr 69</i> .
<i>Hemkunskap</i>	« Éducation ménagère », initiation à la vie familiale et collective. Le statut de cette discipline se formalise durant la transition entre le système binaire d'avant la réforme et l'entrée en vigueur de la <i>grundskola</i> ; elle est intégrée aux cycles « moyen » et « supérieur » de l'école de base dès 1962. À partir de l'an 2000, l'appellation de la matière a été changée en « Éducation ménagère et éducation à la consommation » (<i>hem- och konsumentkunskap</i>).
<i>Hemspråks- undervisning</i>	« Enseignement de la langue d'origine » (littéralement : « de la langue parlée à la maison »). Introduit de manière ponctuelle lors de l'adoption du <i>Lgr 69</i> , il a été généralisé avec cette dénomination à l'issue des réformes réalisées entre 1976 et 1979, qui ont reconnu à tout enfant ayant au moins un parent d'origine étrangère le droit à l'enseignement gratuit de sa langue. Dès la maternelle (où il a été introduit en 1977, avec l'appellation de <i>hemspråksträning</i>), cet enseignement, non obligatoire, est dispensé à l'intérieur de l'établissement scolaire dans le cadre de l'emploi du temps réglementaire. Les communes sont tenues d'assurer l'embauche d'un professeur de <i>hemspråk</i> ne serait-ce que pour satisfaire la demande d'un seul élève. En 1997, la dénomination de la discipline a été changée en <i>modersmålsundervisning</i> (« enseignement de la langue maternelle ») ; la communalisation de la responsabilité de son financement a entraîné une diminution considérable des élèves qui en bénéficient.
<i>Högstadium ou högstadiet</i>	Cycle supérieur (tranche d'âge : de treize à quinze ans) de la <i>grundskola</i> (v). Formellement supprimé en 1994.
<i>Huvudmoment</i>	« Point principal ». Dans la présentation des <i>läroplaner</i> , énoncé synthétique de l'objet de chaque discipline, pour chaque année du

	cours, qui suit l'exposé des finalités et précède le développement plus détaillé des contenus.
<i>Inskolning</i>	« Acclimatation », « formation initiale ». Du verbe <i>inskola</i> . Terme attesté depuis 1959. Néologisme produit par la techno-pédagogie de la fin des années 1950, pour caractériser le parcours assisté d'intégration de l'enfant au groupe des élèves (lors de son entrée en crèche ou d'un changement de cycle, dans la <i>grundskola</i>) ou dans le groupe des enfants, dans le cas de la maternelle.
<i>Introduktion</i>	« Intégration dans le groupe ». Imposé dans la réflexion pédagogique par le débat sur l'organisation de la <i>förskola</i> , à la fin des années 70, le terme qualifie les initiatives par lesquelles les établissements s'efforcent de mettre en confiance leurs nouveaux usagers, en les familiarisant avec leur environnement et leur programme.
<i>Jämställdhet</i>	« Parité », notamment en relation à l'égalité des chances entre hommes et femmes. La notion s'est imposée pendant la seconde moitié des années 60, grâce au parti pris des <i>opinion-leaders</i> féministes, qui considéraient trop floue la notion d'égalité (<i>jämlikhet</i>), jusqu'alors utilisée dans le contexte des luttes pour l'égalité de traitement. La création du Conseil pour l'égalité homme-femme (<i>jämställdhetsdelegation</i>) au sein du gouvernement de O. Palme, en 1972, scella l'institutionnalisation de cette notion.
<i>Kärnämne</i>	« Discipline fondamentale » (cf. l'anglais <i>core subject</i>). La réforme de la <i>gymnasieskola</i> de 1994 a réorganisé l'enseignement secondaire autour de seize « programmes nationaux », constitués d'un tronc commun d'enseignements « fondamentaux » et d'une proportion plus importante d'enseignements spécifiques à chaque filière. La durée, le contenu et le rythme des enseignements ont été libéralisés, pour donner à chaque établissement la possibilité de se doter d'un profil singulier.
<i>Kärnkurs</i>	« Cours principal ». Dans la réorganisation du cadre de l'enseignement dans la <i>gymnasieskola</i> , prévue par le <i>Lpf 94</i> , la didactique de chaque discipline s'articule en un bloc commun et des modules d'approfondissement que les élèves peuvent sélectionner librement.
<i>Katederundervisning</i>	« Cours magistral » (<i>kateder</i> = chaire). Principal vecteur de la « pédagogie de la transmission » contre laquelle s'élèvent les recommandations pédagogiques des <i>läroplaner</i> des années 1960 et 1970.
<i>Klasslärare</i>	« Instituteur » (littéralement : « professeur de classe ») assurant l'enseignement de la totalité du programme d'une classe (notamment au <i>mellanstadiet</i> et au <i>högstadiet</i>). Jusqu'à la fin des années 1940, les <i>klasslärare</i> étaient formés dans les <i>folkskoleseminarier</i> (progressivement remplacés par les <i>lärarhögskolor</i> , v.). À la différence des enseignants du secondaire, ils étaient recrutés par les communautés locales.
<i>Klassråd</i>	« Conseil de classe ». Organe institué en 1971 et composé par les élèves et les enseignants d'une même classe.
<i>Kommunala vuxenutbildningen (Komvux)</i>	« Éducation communale pour les adultes ». La réforme entérinée en 1967 a institutionnalisé le statut des cours de rattrapage destinés aux adultes en déficit de formation scolaire, en les dotant de programmes

	<p>nationaux ainsi que de critères de financement homogènes. En 1993, <i>Komvux</i> était présent dans 282 des 286 communes suédoises. La <i>skollag</i> assure à chaque citoyen suédois la possibilité d'atteindre un niveau de formation équivalent à la dernière année de la <i>grundskola</i>. Cet objectif a été étendu en 1997 au tronc commun du second cycle de l'enseignement secondaire.</p>
<i>Kristendomsundervisning</i>	<p>« Enseignement du christianisme ». Pour marquer l'ouverture de la discipline à l'exposé de confessions autres que la chrétienne, l'appellation de la matière est devenue « enseignement religieux » (<i>religionsundervisning</i>) en 1968.</p>
<i>Kunskap</i>	<p>« Connaissance », « savoir ». Utilisé aussi au pluriel (<i>kunskaper</i>, notions), parfois en opposition aux <i>färdigheter</i> (« habiletés »). Rattaché à un mot qualifiant un domaine du savoir, le terme le connote comme l'objet d'un enseignement formalisé (ex. <i>samhällskunskap</i>, « éducation sociale », littéral : « connaissance de la société »).</p>
<i>Kursplan</i>	<p>« Plan des cours » : programme détaillé d'une discipline particulière, éventuellement annexé au <i>läroplan</i>.</p>
<i>Lågstadium ou lågstadiet</i>	<p>Cycle inférieur (tranche d'âge : de sept à neuf ans) de la <i>grundskola</i>. Supprimé en 1994.</p>
<i>Längdsnitt</i>	<p>« Section longitudinale ». Appliqué à l'enseignement de l'histoire : récit thématique rétrospectif, focalisant un aspect particulier du développement culturel ou technologique de l'humanité (médecine, statut des femmes...) pour faciliter la compréhension du monde actuel. Cette approche du matériel historique fait l'objet des recommandations méthodologiques des programmes nationaux depuis la fin des années 50.</p>
<i>Lärarhögskola</i>	<p>« Institut supérieur de formation des maîtres ». Les étudiants y accèdent après avoir complété le cycle d'instruction secondaire. La création de ce type d'établissements, dans la première moitié des années 1950, avait été invoquée par la <i>skolkommision</i> (v.) en tant que condition de l'aménagement d'un cadre institutionnel unique d'enseignement obligatoire. Leur fonction consista initialement à favoriser la reconversion des enseignants de l'école obligatoire en vue de l'entrée en vigueur de la <i>grundskola</i>. Parallèlement à la mission de familiariser les futurs enseignants avec la doctrine pédagogique qui sert de référence aux réformes, les <i>l.</i> ont été le cadre de l'institutionnalisation de la recherche pédagogique ainsi que les premiers destinataires des ressources allouées par l'État dans cette intention, durant les années 1970 et 1980. La première de ces institutions est la <i>l.</i> de Stockholm (1956). Entre 1960 et 1969, cinq autres <i>l.</i> sont créées à Malmö, Göteborg, Uppsala, Umeå et Linköping.</p>
<i>Lärdomskola</i>	<p>Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, collège d'enseignement secondaire, institué auprès des villes siège de diocèse, sous l'autorité du clergé. Orienté vers la formation des prêtres et des fonctionnaires, ses programmes étaient centrés sur l'étude des classiques. La centralisation administrative des différentes formes d'instruction secondaire amène en 1849 à la création du <i>läroverk</i>, qui hérite – à travers ses filières <i>latin</i> et <i>real</i> – du double modèle de la <i>l.</i> et de son équivalent « bourgeois », plus récent, modelé sur le principe pragmatique de l'adaptation aux</p>

	demandes du monde des affaires.
<i>Lärobok</i>	« Manuel scolaire ».
<i>Läromedel</i>	« Outil pédagogique ». Le terme est entré en usage dès la seconde moitié des années 1960, supplantant progressivement dans le vocabulaire officiel le terme <i>lärobok</i> . Il a été institutionnalisé lors de l'établissement, en 1974, du <i>Statens institut för läromedelsinformation</i> (v.), pour marquer la rupture avec les anciennes formes de reproduction de la culture savante.
<i>Läroplan</i>	« Plan d'enseignement ». Néologisme forgé lors de l'institution de la <i>grundskola</i> , pour désigner le document destiné à préciser, pour chaque échelon du cursus obligatoire, les finalités de l'enseignement, le programme à développer, les méthodes et les horaires. La réforme du secondaire et des autres branches de l'instruction publique (éducation pour les handicapés, système scolaire différencié pour la minorité lapone) a entraîné, au fur et à mesure, l'introduction de <i>läroplaner</i> spécifiques à ces filières parallèles du système d'enseignement.
<i>Läroverk</i>	Ancienne désignation des établissements d'enseignement supérieur menant au baccalauréat (lycées) et placés sous l'autorité de l'État, ce qui les différenciait – selon l'organisation des études antérieure aux réformes des années 1960 – du <i>folkundervisning</i> , dont le personnel était engagé par les communes.
<i>Läskliniken</i>	« Clinique de la lecture ». Aussi, avec une valeur plus générale, <i>klirik</i> (cf. <i>observationsklirik</i> , « clinique d'observation » et <i>skolklinik</i> , « clinique scolaire »). L'expression, attestée depuis 1955, désigne les classes de rattrapage, aménagées (contrairement au cas des « écoles spécialisées ») au sein des établissements d'instruction primaire et secondaire à travers un système de classes de soutien. Y sont acheminés les enfants jugés incapables de suivre le rythme d'enseignement ordinaire (en premier lieu, pour un retard dans le rythme d'apprentissage du suédois). Conçu au début comme un remède temporaire, le système des classes spéciales a progressivement donné lieu à une véritable filière d'enseignement parallèle, dont l'expansion a coïncidé avec la raréfaction des occasions où les élèves sont notés. À partir des années 1970, la volonté de décroïsonner l'éducation spécialisée et l'activité régulière de la <i>grundskola</i> s'est accompagnée de l'émergence d'un enseignement séparé du suédois et des langues d'origine qui vise les élèves issus de l'immigration. Depuis 1985, la <i>skollag</i> stipule que l'enseignement destiné aux élèves en difficulté soit aménagé, dans la mesure du possible, sans les séparer du reste de la classe.
<i>Linje</i>	« Filière » (notamment dans le secondaire).
<i>Livsåskådning</i>	« Conception de la vie », « philosophie de vie ».
<i>Mål</i>	« Finalités ». Ce terme qualifie également la section du <i>läroplan</i> fixant les présupposés éthiques et l'idéal socio-éducatif autour desquels s'organise un cycle d'études, ainsi que les objectifs spécifiques à chaque discipline.
<i>Mellanstadium ou mellanstadiet</i>	« Cycle moyen » (tranche d'âge de dix à douze ans) de la <i>grundskola</i> (v.). Supprimé en 1994.

<i>Metodik</i>	« Méthodologie » (plus pertinemment, dans la forme composée <i>ämnesmetodik</i> , « méthodologie des matières », attesté depuis 1950) ; élément du parcours de formation des enseignants qui illustre les méthodes pédagogiques pertinentes en relation à une discipline particulière. L'inclusion d'éléments de méthodologie dans la formation des enseignants suédois remonte au milieu du XIX ^e siècle. Dans le dispositif de formation des enseignants mis en place dans les années 1950 et 1960, cet enseignement se distingue à la fois de la pédagogie (ou « méthodologie générale », <i>allmän metodik</i>) et des études théoriques spécialisées (ou <i>ämnesteori</i> , « théorie de la discipline »).
<i>Mobbning</i>	Terme calqué sur l'anglais <i>mob</i> , pour désigner des brimades dirigées par un groupe d'élèves contre un ou plusieurs camarades. C'est en Suède que la problématique du harcèlement physique et psychologique en milieu scolaire fut élaborée et analysée empiriquement pour la première fois. Le terme fut forgé dans les années 1970 par des psychosociologues (Heineman, Olwéus) ayant mené des enquêtes sur le comportement social des élèves de la <i>grundskola</i> . La lutte contre ce phénomène a été inscrite parmi les missions officielles du système scolaire suédois en 1994, lors de l'adoption des nouveaux <i>läroplaner</i> de l'école de base ainsi que d'une révision <i>ad hoc</i> de la <i>Skollag</i> .
<i>Morgonsamling</i>	« Assemblée matinale ». V. <i>samling</i> .
<i>Omsorg</i>	« Sollicitude », soin (<i>cf.</i> l'allemand <i>Sorge</i>). Terme caractéristique du jargon des institutions d'aide sociale, souvent présent sous la forme de mot composé (<i>cf.</i> <i>barnomsorg</i>).
<i>Påverkan</i>	« Influence », conditionnement.
<i>Pluggskola</i>	« Boîte à bac ». Expression familière, dérivée de la contraction de <i>plugg</i> (« bachotage ») et <i>skola</i> (« école ») ; dans l'argumentaire polémique de la pédagogie réformatrice, stéréotype disqualifiant de la tradition éducative nationale, identifiée au recours à la valorisation exclusive de la théorie et de l'apprentissage mnémotechnique et à des méthodes disciplinaires autoritaires.
<i>Realskola</i>	Etablissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, s'articulant (dans les années 1950) dans des filières de durée oscillant entre trois à cinq ans. Ce cycle d'études fut institué en 1905 pour conférer un statut autonome au tronc inférieur de l'ancien <i>läroverk</i> . L'examen national qui le couronnait (<i>realexamen</i>), servait d'étape intermédiaire sur la voie du <i>studentexamen</i> et répondait à la demande de la petite bourgeoisie émergente du début du XX ^e siècle d'une option intermédiaire entre la formation pré-académique du <i>gymnasium</i> et le cycle court de la <i>folkskola</i> . Le rallongement de l'obligation de scolarité, dans le cadre de la <i>grundskola</i> , entraîna la disparition de la <i>realskola</i> . Une partie de sa tradition culturelle (ainsi que la localisation physique des établissements qui l'accueillaient) ont survécu à travers le <i>högstadiet</i> de la nouvelle <i>grundskola</i> .
<i>Relativa betyg</i>	« Note relative ». Système consistant à classer les prestations d'un élève par rapport à la distribution « normale », dans une courbe de Gauss, des résultats de la classe, déterminée à partir de paramètres nationaux fixés grâce à des tests. Introduite à partir de l'année 1962-63 au niveau de la <i>grundskola</i> (et étendue en 1967 au secondaire), la

	notation <i>relative</i> a été abandonnée trente ans plus tard, laissant la place à un système « se rapportant à des connaissances » (<i>kunskapsrelaterad</i>), qui prend comme critère les objectifs que les <i>läroplaner</i> fixent au niveau de certains paliers de la scolarité.
<i>Resurslärare</i>	« Professeur auxiliaire » (littéral : « enseignant-ressource »). Mot attesté depuis 1974. Désignation du personnel socio-éducatif auxiliaire, dont la présence était garantie par une ligne spéciale du budget de <i>Skolöverstyrelsen</i> .
<i>Saklig</i>	« Concret », « matériel » (de <i>sak</i> , chose, objet). Dans les années 1940, l'attitude au raisonnement « objectif » rentrait dans le catalogue légitime des qualités morales que l'école était tenue d'inculquer. La devise de la <i>saklighet</i> acquiert à nouveau un statut officiel au début des années 1970, lorsqu'elle rentre parmi les quatre conditions de l' <i>objectivité</i> de l'enseignement, selon l'analyse du philosophe J. Westerståhl (1916-2006). Ces critères ont été ensuite retenus dans les <i>läroplaner</i> adoptés depuis 1980.
<i>Samhällskunskap</i>	« Éducation sociale ». Son introduction en tant que discipline obligatoire rentrait parmi les innovations préconisées par la <i>skolkommision</i> en 1948. Inscrite aux programmes de l'école obligatoire lors de la réforme de 1962, elle intègre la partie du cours d'histoire déjà consacrée à l'instruction civique et à l'initiation au fonctionnement des institutions collectives (<i>samhällslära</i>). Quelques années plus tard, sa présence s'étend au secondaire, où son statut a été progressivement renforcé (obligatoire pour toutes les filières à partir de 1988). L'approche de ses contenus a progressivement évolué d'un exposé théorique du fonctionnement des institutions politiques, vers la familiarisation des élèves avec les services de l'État-providence et avec des sujets d'actualité (égalité des sexes, écologie, coopération internationale...)
<i>Samhällslära</i>	« Enseignement social ». Désignation du cours d'instruction civique intégré dans les programmes d'histoire du <i>gymnasium</i> entre 1928 et les réformes des années 1960 (<i>cf. samhällskunskap</i>)
<i>Samling</i>	Dans l'emploi du temps de l'enseignement, l'expression officielle est <i>morgonsamling</i> ou « assemblée matinale » : dans le système scolaire précédant la réforme (et jusque dans les années 1950), désignation de la prière prononcée avant l'ouverture des cours par le personnel et les élèves d'un établissement ou d'une classe, réunis en assemblée. Après 1962, le <i>morgonsamling</i> , inscrit dans la législation sur l'organisation de l'école (<i>skolstadga</i>), a gardé sa place dans l'emploi du temps comme un moment de concrétisation symbolique de la solidarité morale des élèves, sans connotations confessionnelles. Dans les années 70, l'approche pédagogique de la <i>barnstugeutredning</i> a reconnu au <i>s.</i> une fonction essentielle dans le cadre de l'éducation sociale dispensée par la crèche.
<i>Samspel</i>	« Interaction ». Terme utilisé pour désigner la relation d'échange mutuel, qu'est censé susciter le processus pédagogique dans la <i>förskola</i> .
<i>Särskola</i>	Tronc indépendant du dispositif de scolarité obligatoire, aménagé par l'État pour prendre en charge les enfants atteints de handicaps mentaux

ou physiques majeurs (*cf. specialundervisning*). Un mécanisme de dépistage précoce, aménagé en concomitance avec les vaccinations obligatoires pour les enfants de trois-quatre ans, permet d'acheminer dès les premières classes du primaire un pourcentage des enfants vers cette véritable filière parallèle de l'instruction obligatoire, dont elle partage les finalités. L'obligation scolaire pour les « déficients mentaux susceptibles d'être éduqués » (*bildbara sinnesslöa*) fut introduite en 1944 ; la définition fut corrigée en 1954 en « retardés mentaux » (*psykiskt efterblivna*). L'appellation *s.* a été introduite en 1968, parallèlement à l'introduction de l'obligation scolaire universelle, indépendamment de la nature du handicap. La scolarité des enfants encadrés dans ces établissements peut s'étendre (en fonction des nécessités individuelles) jusqu'à l'âge de vingt-trois ans. À partir de l'introduction de l'école de base, le programme des *s.* a été régi par un *läroplan ad hoc*. Dès 1995 la *s.*, avec les autres branches du système d'enseignement obligatoire, a été intégrée dans le *Lpo 94*.

Skollag

« Loi fondamentale sur l'éducation » : document arrêtant les normes autour desquelles est constitué le système scolaire et où sont définis la durée de l'obligation de scolarité, la répartition des compétences dans le domaine de l'enseignement public ainsi que les principes fondamentaux de son fonctionnement (gratuité, valeurs centrales, etc...) Le précurseur de la *s.* dans la tradition juridique suédoise est le corpus stipulant les prérogatives de l'Église (*kyrkolag*, fin du xvii^e siècle, restée partiellement en vigueur, jusqu'en 1992), y compris celles relatives au contrôle du respect du devoir d'instruction des enfants qui incombait aux foyers. La première rédaction de la *s.* coïncide avec l'entrée en vigueur de l'école de base (1962). Le domaine régi par la *s.* recouvre, outre l'école obligatoire, les systèmes d'enseignement pour les handicapés mentaux (*särskola*), pour les victimes de handicaps physiques (*specialskola*) et pour les Lapons (*sameskola*). Depuis le 1^{er} janvier 1998, ce document régleme également les services de surveillance et d'assistance psychomédicale aux enfants (*barnomsorg*) et les institutions éducatives. La législation relative à l'école est complétée par un ensemble de prescriptions plus spécifiques (*skolstadgar*, 1962 et 1971), où, jusqu'à la fin des années 1980, les pratiques d'enseignement et l'encadrement des élèves étaient réglementés dans les moindres détails.

Skolstyrelse

« Direction scolaire », comité institué obligatoirement au sein de chaque commune, pour veiller sur l'activité de toutes les formes d'éducation élémentaire, secondaire et pour adultes. Supprimé en 1991.

Skoltrötthet

« Fatigue scolaire » (*cf. skollveda* = « dégoût de l'école »). Néologisme forgé par les psychopédagogues des années 1970 et très répandu dans la vulgate pédagogique de l'époque, pour qualifier la condition des élèves enclins à l'absentéisme scolaire.

Slöjd

« Travaux manuels ». Discipline scolaire depuis 1874 ; intégrée depuis 1962 dans l'emploi du temps de la *grundskola* (v.) La permanence du *s.* à travers l'alternance des doctrines éducatives s'explique par le statut traditionnellement reconnu, dans les modèles d'instruction populaire et élémentaire suédois, à l'entraînement des habiletés pratiques (travail du bois et des textiles etc.) Son institutionnalisation tient également à l'attention que l'éveil patriotique du tournant du xix^e siècle réserve à la

	« découverte » de la culture populaire et au développement de l'artisanat traditionnel et des arts domestiques (mouvement animé par les « unions d'artisanat populaire », <i>slöjdföreningar</i>).
<i>Socialhögskola</i>	« École supérieure du service social ». Etablissement institué en 1964, dans le sillage du <i>socialinstitut</i> (en place depuis les années 1920) avec la mission de former les professionnels chargés d'encadrer la mise en œuvre de l'action sociale (service aux personnes, conseil, tâches administratives) au niveau des municipalités. À partir de 1977, les formations dispensées par les <i>s.</i> ont été intégrées dans les filières de formation des Universités.
<i>Socialtjänstlag</i>	« Loi-cadre sur le service social », adoptée en 1980. Elle soumet à des principes et à des règles communes toutes les branches de l'administration municipale (y compris la <i>förskola</i>) chargées de veiller sur le développement harmonieux et sur le bien-être de l'individu.
<i>Specialskola</i>	« École corrective ». Branche de l'enseignement public consacrée à l'accueil des élèves atteints de graves handicaps visuels ou auditifs. Appellation introduite en 1965. Cette forme d'établissement se substitua aux différentes institutions, étatiques ou indépendantes, prenant en charge les enfants aveugles et sourds-muets. Depuis la fin du XIX ^e siècle, la durée de l'obligation de scolarité pour ces deux catégories d'enfants dépassait celle prévue pour les autres. La <i>s.</i> a été réglementée par un volet du <i>läroplan</i> jusqu'en 1995, lorsqu'elle a été intégrée dans le Plan d'enseignement global pour l'enseignement obligatoire (<i>Lpo 94</i>).
<i>Special- undervisning</i>	« Enseignement différencié ». Terme attesté depuis 1956. L'implication du système scolaire dans le dépistage des déficits psychoaffectifs connut un développement spectaculaire dans les années 1940. Une évaluation diagnostique généralisée des enfants en âge scolaire (<i>skolmognadsprov</i>) fut introduite en 1944. Les réformes des années 1960, en réalisant l'ambition de retarder la différenciation des parcours éducatifs individuels, furent l'occasion de l'approfondissement de l'échange entre pédagogie traditionnelle et approches thérapeutiques de l'échec scolaire. Avec le concept de <i>specialundervisning</i> « intégré » (<i>samordnad</i>), le <i>Lgr 69</i> ramène l'aménagement des actions individualisées de soutien dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Ce modèle est repris par les propositions de l'enquête SIA qui vont dans le sens d'une plus grande coordination des missions de l'école avec les services sociaux municipaux. Depuis les années 1990, la responsabilité de déterminer le montant de ressources à allouer au suivi des élèves en difficulté a été transféré aux municipalités.
<i>Studentexamen</i>	Baccalauréat, examen clôturant le cycle des études secondaires. Dans sa conception initiale, il sanctionnait l' <i>admission</i> d'un élève dans la formation académique – sa consécration en tant que <i>student</i> . Le statut de bachelier et l'examen qui le conférait ont été supprimés en 1967.
<i>Studieförbund</i>	Fédération de cercles d'étude. Cette forme d'enseignement destinée aux adultes touchait, entre 1980 et 1990, près de trois millions de participants. Cf. <i>folkhögskola</i> .
<i>- styrelse, - verk</i>	« Direction générale ». Suffixe désignant les administrations centrales autour desquelles se structure la bureaucratie d'État en Suède. Œuvrant

dans une position d'indépendance formelle par rapport à l'autorité du ministre d'État compétent, elles apparaissent souvent, par l'intermédiaire de leurs corps de recherches, comme les véritables initiateurs de l'innovation. La création de *Tabellverket* (1746), pour centraliser les données des registres d'état civil, peut être tenue comme l'acte fondateur de la rencontre entre la statistique sociale et la légitimation de l'action publique en Suède.

- Svenskhet* « Suédocité », caractère national suédois. Une littérature sur ce sujet a fleuri dans les premières décennies du xx^e siècle. Ce thème a retrouvé une fortune dans le cadre, d'une part, de la confrontation avec l'immigration et de la culturalisation des politiques publiques qu'elle a suscitée, et d'autre part du débat sur l'identité nationale provoqué par la crise de l'hégémonie social-démocrate et l'adhésion à l'UE.
- Syskongrupp* « Groupe multi-âge » (littéral : « groupe de frères et sœurs »). Néologisme forgé pour désigner le nouveau mode d'encadrement des enfants dans la crèche, prescrit lors de l'introduction du premier *arbetsplan* (1975). Suivant ce système, qui est réputé favoriser la socialisation, chaque groupe – appelé « section » (*avdelning*) – accueille une quinzaine d'enfants entre deux ans et demi et six ans. Le regroupement des nourrissons et des plus jeunes enfants est appelé *småbarnsgrupp*.
- Timplan* Emploi du temps scolaire, intégré dans le *läroplan* (v.) et détaillant le volume horaire attribué à chaque matière sur une base hebdomadaire ou – à partir de 1980 – annuelle. Depuis 1993, la *skollag* n'indique que le nombre total d'heures d'enseignement qui doivent être dispensées pour chaque matière à l'intérieur de l'ensemble d'un cycle de scolarité.
- Undervisning* « Enseignement », dans la double acception de l'ensemble de pratiques mises en oeuvre par le maître au contact de la classe et du *contenu* d'un cours ou d'un cycle d'études.
- Uppfostran* « Éducation », notamment dans le sens de l'initiation aux règles du comportement en société, de l'apprentissage des bonnes manières etc.
- Upplevelseläsning* « Lecture d'ouverture ». Dérivé de *upplevelse* (« expérience vécue »).
- Värde, värdering* « Valeur ». Le mot *värdering* (« évaluation ») renvoie à une approche expressément subjectiviste des normes culturelles. Soucieux de fonder une recherche sociale épurée de tout résidu mythique, l'économiste et théoricien de l'État-providence Gunnar Myrdal déclara le préférer au terme *värde* (« valeur »), auquel il reprochait d'attacher un statut objectif à des réalités purement psychologiques ou conventionnelles. Cette approche, dérivée de la pensée juridique de Axel Hägerström, également connue sous le nom du « nihilisme des valeurs », s'est perpétuée à travers l'institutionnalisation de l'opposition entre « faits » et jugements subjectifs, au niveau des programmes et du contrôle étatique des outils pédagogiques. Dans le *Lpo 94*, le « fondement normatif » (*värdegrund*) de l'école est inscrit en tête de l'énoncé de ses missions.

b) Noms d'organismes, projets et commissions étatiques cités en suédois dans le texte

<i>Arbetarnas bildningsförbund</i> (ABF)	« Fédération des cercles d'études des travailleurs ». Organisation instituée en 1912 et rattachée au parti social-démocrate. À la fin des années 1980, elle contrôlait un tiers des activités d'éducation pour les adultes réalisées dans le pays.
<i>Arbetsmarknadsstyrelsen</i>	« Direction générale du marché de l'emploi ». Agence établie en 1948, dans le droit fil des accords dits « de Saltsjöbaden » entre les représentants des confédérations syndicales et des employeurs, où furent établies les bases d'une paix sociale durable garantie par l'appareil de l'État-providence et par le principe de la négociation centralisée. <i>A.</i> a pour mission d'assurer, en accord avec les partenaires sociaux, une gestion rationnelle de la force de travail. Il dispose du pouvoir d'aménager des travaux visant à contraster les fluctuations cycliques de l'économie. Il est également responsable du système d'assurance chômage ainsi que de la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle et de réinsertion des chômeurs.
<i>Barnvårdscentral</i> (BVC)	« Centre de protection infantile ». Aménagés auprès des hôpitaux, sous la régie des régions (<i>landsting</i>), ces centres exercent des missions de prévention et de dépistage précoce des maladies, des handicaps et des troubles du développement des nouveau-nés et des enfants, notamment à travers des tests périodiques obligatoires.
<i>Barnmiljörådet</i>	« Conseil national de l'environnement des enfants ». Organisme consultatif établi au sein de Skolöverstyrelsen et transformé en agence indépendante en 1980. Chargé de l'information et de la coordination de l'action publique en matière d'espaces de jeu, de matériel ludique etc. (notamment du point de vue de la sécurité et de l'hygiène), le <i>b.</i> fut entre autres à l'origine de l'interdiction des jouets représentant des armes ou des scènes de guerre « postérieures à 1914 ».
<i>Barnmiljöutredningen</i>	« Enquête sur l'environnement des enfants » (1973-1975). Elle fait partie des grandes enquêtes nationales lancées pour marquer l'engagement des pouvoirs publics suédois dans le développement d'une politique familiale volontariste et orientée vers l'évolution des mœurs. Le registre très varié où se situent ses propositions (arts, vie culturelle, urbanisme...) est relié par l'aspiration à la reconnaissance du statut social de l'enfant. Cf. les néologismes que l'enquête contribua à populariser : <i>barnmiljö</i> , « environnement des enfants », <i>barnkultur</i> « culture des enfants », etc. Parmi les conséquences institutionnelles de cette enquête on compte l'institution en 1980 du « Conseil national pour l'environnement des enfants » (<i>barnmiljörådet</i>).
<i>Barnombudsman</i>	« Médiateur pour les enfants ». Institué en 1978 au sein de l'organisation bénévole <i>Rädda barnen</i> , il a été doté d'un statut officiel, d'après le modèle scandinave du défenseur civique, en 1993. Le <i>b.</i> a pour mission de défendre les intérêts des enfants auprès des différentes institutions publiques.
<i>Barnomsorgsgruppen</i>	« Groupe pour l'aide à l'enfance » (1973-1980). Nom conventionnel, sa dénomination officielle étant : « Groupe de travail pour les questions

concernant l'action en faveur des enfants nécessitant des mesures spéciales de soutien ». Cet organisme fut chargé de définir les finalités et les modalités de la mise au point d'un programme national de « formation des parents ».

- Barnstugeutredningen* « Enquête sur les jardins d'enfants » (1968-1975). La première initiative de l'appareil d'enquête scientifique de l'État-providence suédois consacrée aux aspects idéologiques de l'encadrement des petits enfants par les institutions éducatives. Elle fut lancée pour étudier les conditions de la réunion sous un cadre unique des différentes formes d'accueil des enfants en âge préscolaire, en les soumettant à un programme pédagogique cohérent (*cf. förskola*).
- Betygsberedningen* « Commission sur la notation » (1990-1992). Activée contextuellement à la réforme des *läroplaner* du primaire et du secondaire du début des années 1990. Fut à l'origine de l'abandon du système de notation *relative* (*cf. relativa betyg*) au profit d'un nouveau dispositif (entré en application depuis 1993) qui reliait l'évaluation à l'atteinte d'objectifs pédagogiques fixés a priori.
- Betygsutredningen* « Enquête sur la notation » (1973-1975). Intervient au moment culminant de l'hostilité contre la notation dans le système d'enseignement obligatoire. N'ayant pas abouti à un accord sur une suppression générale de la notation, la *b.* proposa de la restreindre à la huitième et neuvième années de la *grundskola*.
- Familjestödsutredningen* « Enquête sur le soutien aux familles » (1974-1981). Constituée à l'initiative du ministre des Affaires sociales à l'occasion de la réforme du système d'allocations parentales, pour étudier les conditions de l'implication des familles dans le déploiement de la pédagogie collective de la *förskola*.
- Folkhälsoinstitutet* « Institut d'État pour la santé publique ». Nouvelle appellation du *Statens institut för folkhälsan* (*v.*)
- Föreningen för kunskap i skolan* (FKS) « Association pour le savoir à l'école ». Créée en 1979 par un groupe de personnalités du monde de la culture pour réagir contre l'orientation anti-intellectuelle de la politique éducative.
- Gymnasieutredningen* « Enquête sur le lycée » (1960-1965). À l'origine du premier *läroplan* pour le *gymnasium* (*Lgy 65*) et de la réforme qui en 1964 absorba dans le cadre des filières du nouveau *gymnasium* le système de formation technique et professionnelle longue, en instituant à côté une formation purement professionnelle de type nouveau (*fackskola*).
- Invandrarutredningen* « Enquête sur l'immigration » (1968-1974). Se trouve à l'origine de la réforme de la stratégie nationale en matière d'intégration entérinée en 1975 au nom de la devise « Solidarité – Liberté de choix – collaboration ».
- Invandrarverket* *v. Statens invandrarverk*
- Låginkomstutredningen* « Enquête sur les bas salaires » (1965-1971). Comité investi d'analyser les problèmes des couches défavorisées de la population, il contribua à l'intégration de nouvelles variables dans l'évaluation de la marginalité sociale au sein de l'État-providence. La *L.* est à l'origine de la pratique des rapports périodiques sur la qualité de vie de la population, qui se prolonge à travers les rapports publiés par SCB sur les conditions de

	vie » (<i>levnadsförhållanden</i>) à partir du milieu des années 1970
<i>Landsorganisation i Sverige</i> (LO)	« Confédération générale du travail de Suède », fondée en 1898. La plus grande centrale syndicale du pays, rattachée au SAP (v.) et encadrant les salariés de l'industrie, du commerce et des services. 1.600.000 adhérents en 1967, plus de deux millions dans les années 1980 et 1990.
<i>Lärarnas Riksförbund</i>	« Fédération nationale des enseignants ». Syndicat des enseignants diplômés (rassemblant notamment les professeurs du <i>gymnasium</i> et du cycle supérieur de la <i>grundskola</i>), rattaché à la SACO (v.). Fondée en 1887, elle comptait 65 368 membres au 31.12.1992.
<i>Lärarutbildningsutredningen</i>	a) « Enquête sur la formation des enseignants » (1960 – 1965). Fut chargée de mettre au pas l'instruction professionnelle des enseignants avec les finalités de la réforme. Elle consacra les <i>lärarhögskolor</i> en tant que dispositif général de formation des professeurs du primaire et du secondaire. b) « Enquête sur la formation des enseignants » (ou LUT 74. 1974-1978). Issue de la volonté d'harmonisation de la formation des enseignants au modèle de plus grande flexibilité dans l'emploi du personnel enseignant véhiculé par la réforme SIA et d'ancrer dans la formation la progression du statut de la psychopédagogie universitaire dans les années 70. Son projet de transformer l'identité professionnelle du maître en accentuant sensiblement le poids du suivi socio-éducatif des élèves au détriment de la préparation spécifique se heurtèrent à des contestations vigoureuses.
<i>Läroboksnämnden</i>	« Comité pour les manuels scolaires » (1938-1974). Organisme d'État chargé de suivre et de subventionner la production des manuels scolaires et d'en valider l'usage dans les écoles. Remplacé en 1974 par le <i>läromedelsnämnd</i> .
<i>Läromedelsnämnden</i>	« Comité pour les outils pédagogiques. Institué en 1974 pour assurer le contrôle centralisé de l'objectivité du matériel pédagogique, il fut intégré en 1983 avec la Statens institut för läromedelsinformation (v.)
<i>Läromedelsutredningen</i>	« Commission d'enquête sur le matériel didactique » (1966-1974).
<i>Läroplansuppföljning i grundskolan</i>	« Évaluation suivie du <i>läroplan</i> dans la <i>grundskola</i> ». Projet inauguré en 1969 à l'initiative de SÖ pour satisfaire à l'ambition politique et au modèle de surveillance technique consistant à garantir un « suivi en continu » par des experts des résultats du programme en vigueur et élaborer des corrections.
<i>Läsning på talets grund</i> (LTG)	« Apprentissage sur la base de l'oral ». Méthode d'apprentissage du suédois élaborée par Ulrika Leimar ; au cours des années 1970, la réforme de la formation des enseignants et des <i>läroplaner</i> contribua à sa légitimation ainsi qu'à sa percée dans les pratiques d'enseignement.
<i>Målbestämning och utvärdering</i> (MUT)	« Définition des objectifs et évaluation ». Projet de recherche interdisciplinaire activé à l'intérieur de <i>Skolöverstyrelsen</i> en 1972, il fut le canal privilégié de la consécration des formules du « management par objectifs » à l'intérieur du système éducatif. Malgré l'échec du projet, qui fut abandonné en 1975, les thèmes de l'évaluation et de la direction par objectifs ont été le pivot de la révision de la régie

	publique sur le système éducatif, entreprise dans les années 1980 et 1990.
<i>Normgruppen</i>	« Groupe d'enquête sur les normes ». Institué en 1978 par la ministre de l'Enseignement B. Mogård (Modérés), en réaction à la diffusion de phénomènes d'absentéisme et de violence dans les écoles. Il eut pour mission de définir le noyau des valeurs fondamentales sur lesquels repose le système éducatif national ; ses propositions firent l'objet du premier débat national autour de la reproduction des valeurs à l'école (<i>normdebatten</i>).
<i>Riksdag</i>	« Parlement national suédois », constitué de deux chambres jusqu'à la réforme constitutionnelle de 1969, puis unicaméral.
<i>Riksförbundet Hem och Skola</i> (RHS)	« Fédération nationale école et foyer ». Fondée en 1945, cette organisation rassemble au niveau national les associations de parents d'élèves présentes dans chaque école. Le RHS (qui comptait 250 000 membres au milieu des années 1990) a été régulièrement consultée lors des grandes enquêtes publiques touchant aux réformes scolaires.
<i>Riksförbundet för sexuell upplysning</i> (RFSU)	« Fédération nationale pour l'information sur la sexualité ». Organisation indépendante sans but lucratif, fondée en 1933 à l'initiative de Elise Ottesen-Jensen. Elle est engagée en faveur de la diffusion des moyens contraceptifs et d'une vision positive et consciente de la sexualité – au moyen de publications (et notamment de manuels scolaires), cours, centres de consultation et de thérapie.
<i>Skolans inre arbete</i> (<i>Utredning om skolans inre arbete</i> , SIA)	« Enquête sur le travail interne à l'école », mieux connue par les initiales SIA (1970 – 1975). Engagée pour aborder l'amélioration de la prise en charge des élèves en difficulté dans le modèle scolaire unitaire, la SIA prôna une réforme globale centrée sur l'évolution des méthodes pédagogiques vers le travail en groupe, la diminution du poids de l'exercice intellectuel et la rencontre avec la gestion des loisirs par les communes et les associations – autant de réformes qui supposaient une décentralisation dans l'octroi des subventions étatiques. Dans la mémoire de l'expérience réformatrice, le sigle SIA qualifie autant les propositions ministérielles qui en reçurent les propositions, que le modèle d'organisation et de décentralisation des compétences que la commission avait défendu.
<i>Skolberedning</i>	« Délégation pour l'école » (1957-1961). Constituée après la réalisation d'un compromis politique sur la physionomie de la future <i>grundskola</i> , elle eut en charge entre autres la rédaction du premier <i>läroplan</i> .
<i>Skolkommission</i>	« Commission d'enquête sur l'école » (1946-1952). Engagée après le « virage » à gauche du gouvernement du pays après la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec la participation des tenants les plus prestigieux de la pédagogie « progressive » en Suède (dont Alva Myrdal), elle est considérée comme la source intellectuelle du projet d'une <i>grundskola</i> unifiée.
<i>Skolöverstyrelsen</i>	« Direction générale de l'enseignement ». Administration d'État née en 1920 de la fusion des organismes d'inspection de la <i>folkskola</i> et du <i>läroverk</i> . Dès sa création, S. incarne la volonté des pouvoirs publics de centraliser (au détriment des communautés locales et de l'Église) l'organisation de l'enseignement, et de doter l'ensemble du secteur éducatif de normes de fonctionnement et d'objectifs homogènes. Entre

1945 et la fin des années 1950, le rôle politique de *S.* s'accrût grâce à son rôle dans les expérimentations qui précèdent l'institution de la *grundskola*. Après 1962, *S.* a été chargée d'assurer le développement « en continu » des programmes scolaires et d'évaluer l'impact des réformes organisationnelles sur les acteurs de l'école. L'accroissement des fonds affectés au développement pédagogique, entre le début des années 60 et le milieu des années 70 (lorsque le budget de recherche atteint trente-six milliards de couronnes) a permis à *S.* de mobiliser les ressources de la pédagogie universitaire au service de ses stratégies novatrices (rationalisation des méthodes, évaluation, rôle accru du personnel socioéducatif...). Dans le cadre de la décentralisation et du gouvernement « par objectifs » du système scolaire, qui se dessine dès la fin des années 70, la structure bureaucratique de *S.* a été considérablement allégée. La réorganisation des compétences de cette administration, entreprise en 1991, a coïncidé avec un changement d'appellation, l'agence ayant pris le nom de *Skolverket*.

<i>Skolutredning</i>	« Enquête sur l'école » (1940-1947). Enquête étatique instituée sous la direction du leader conservateur Gösta Bagge par le gouvernement de coalition en poste durant la Seconde guerre mondiale. La <i>S.</i> inaugure une longue phase de recherches et d'expérimentations visant à donner à l'enseignement obligatoire une nouvelle structure, plus cohérente et uniforme.
<i>Skolverket</i>	<i>V. Skolöverstyrelsen.</i>
<i>Socialstyrelsen</i>	« Direction générale de la santé publique et de la prévoyance sociale ». Créée en 1913, elle a été responsable – notamment après sa fusion avec la Direction des affaires sanitaires, en 1968 – de la définition et de la mise en oeuvre des programmes sociaux les plus caractéristiques de l'État-providence suédois, de l'assistance aux handicapés à la protection de l'enfance. Ce fut notamment sous sa régie que la nouvelle <i>förskola</i> fut créée et gérée jusqu'en 1998, lorsqu'elle passa sous l'autorité du ministère de l'Enseignement.
<i>Socialutredning</i>	« Enquête sur le service social » (1968-1977). Chargée de définir les axes généraux de la finalité du service social, en les soumettant à une approche individualiste, elle fut à l'origine de l'intégration de ses différentes branches, réalisée en 1980 par la <i>socialtjänstlag</i> .
<i>Statens institut för folkhälsan</i>	« Institut d'État pour la santé publique ». Agence d'état créée en 1938, pour veiller notamment sur les campagnes publiques de prévention et de sensibilisation en matière d'hygiène de vie, d'alimentation correcte etc. Vecteur de l'idéal de santé de l'État-providence suédois, l'institut a été supprimé en 1971 et a vu à nouveau le jour en 1997, sous le nom de <i>Statens folkhälsoinstitut</i> .
<i>Statens institut för läromedels-information</i>	« Institut d'État pour l'information sur les outils pédagogiques ». Institué en 1973 pour superviser le soutien public à la production d'outils pédagogiques et le contrôle de leur qualité (<i>cf. läromedelsnämnd</i>). Une liste des manuels pouvant être adoptés par les écoles était arrêtée par cet organisme. A cessé d'exister en 1992, lors de la suppression de <i>Skolöverstyrelsen</i> .
<i>Statens invandraverk</i>	« Agence d'État pour l'immigration », instituée en 1969. Elle est chargée de tous les problèmes relatifs au placement des réfugiés

(attribution de logements, négociation avec les communes d'accueil) et à leur intégration socio-professionnelle (notamment à travers l'aménagement des cours de langue et civilisation suédoises). Depuis 1998, les questions relatives à l'intégration sont prises en charge par une agence d'État ad hoc (*Integrationsverket*). À compter du 1^{er} juillet 2000, *Invandrarverket* a été rebaptisée « Agence pour les migrations » (*Migrationsverket*).

- Studie- och yrkesorientering (SYO)* « Orientation scolaire et professionnelle ». Terme introduit en 1970 pour qualifier une activité d'orientation qui était dispensée dans les écoles depuis les années 40, et qui a été systématisée avec l'institution de la *grundskola*. Depuis 1971, le conseiller d'orientation est appelé *syo-konsulent*.
- Svenska institutet* « Institut suédois ». Agence créée en 1945, sous la responsabilité du ministère des Affaires étrangères, sur la base des initiatives de contre-information réalisée au cours du conflit. *SI* a pour mission de développer et orienter l'image de la Suède dans le monde, à travers des publications en différentes langues, des bourses d'études et autres initiatives similaires.
- Sveriges lärarförbund (SL)* « Fédération des enseignants de Suède ». Premier syndicat suédois des enseignants, fondé en 1963. Il rassemblait des professeurs et élèves enseignants de toutes catégories, avec un noyau original formé des anciens instituteurs de la *folkskola*. Rattaché à la confédération TCO. En 1991, à la suite de sa fusion avec le syndicat des enseignants des écoles professionnelles, il a pris le nom de *Lärarförbundet*. Comptait 211.442 membres au 31.12.1998.
- Sveriges socialdemokratiska arbetareparti (SAP)* « Parti social-démocrate des travailleurs de Suède ». Fondé en 1889, premier parti par le nombre de suffrages de 1919 jusqu'à nos jours (2009). 890 000 membres en 1970, 1 200 000 environ entre 1980 et 1990 (avant la suppression du principe de l'affiliation d'office des membres des sections syndicales d'entreprise, dont dépendait l'adhésion d'environ deux tiers des membres).
- Universitets- och högskoleämbetet* « Direction générale des Universités et des écoles supérieures ». Administration d'État créée en 1976, elle centralise la définition des critères de recrutement, la diffusion de l'information et la promotion de la recherche pour l'ensemble des filières de la formation supérieure. Supprimée en 1992 (ses attributions ont été en partie absorbées par une nouvelle agence étatique).

II. CHRONOLOGIE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE (1940-1990)

ÉDUCATION OBLIGATOIRE, CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉDUCATION SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE / ÉDUCATION DES ADULTES	CADRE POLITIQUE NATIONAL
1938 <i>Contrôle étatique sur les manuels scolaires (Läroboksnämnden)</i>		<i>Accords de Saltsjöbaden sur la régulation du marché du travail et de la négociation collective</i> <i>Institut d'État pour la Santé publique</i>
1939		<i>Cabinet d'union nationale, PM Per Albin Hansson (SAP)</i>
1940 <i>Skolutredning</i>		<i>Statens informationsstyrelse</i> (direction de l'information au sein du ministère des Affaires étrangères) Élections politiques. Record absolu de suffrages pour le SAP (53,8 % des votes exprimés)
1941		Deuxième loi sur la stérilisation des déficients mentaux (la première datant de 1934). Loi sur la castration des délinquants sexuels potentiels
1944 Institut Psychopédagogique d'État (SPPI) Tests nationaux de standardisation des critères d'attribution des notes Obligation de scolarité pour les déficients mentaux «éducables» (<i>bildbara</i>)		Adoption par le SAP et LO du « Programme pour l'après-guerre du mouvement ouvrier » : stratégie à long terme centrée sur la relance de l'engagement de l'État dans l'économie. Des nationalisations et de nouvelles initiatives de politique sociale étaient préconisées.
1945		Institution de <i>Svenska institutet</i> .
1946 <i>Skolkommissionen</i>	Substitution de l'anglais à l'allemand comme première langue obligatoire dans la <i>realskola</i>	Suite au décès de P. A. Hansson, gouvernement de Tage Erlander (SAP) à majorité social-démocrate
1947 Enquête sur les corrections disciplinaires à l'école (<i>skoldisciplinutredning</i>)		Institution de l'allocation familiale universelle (<i>barnbidrag</i>) Création de la pension de vieillesse universelle (<i>folkpension</i>)
1948 Rapport final de la <i>skolkommission</i>	Première chaire de pédagogie (en tant que discipline distincte de la psychologie) à l'université d'Uppsala	Agence nationale du marché de l'emploi (AMS)
1949		Code parental (<i>föräldrabalken</i>)
1950 Décision du <i>Riksdag</i> décrétant le début de l'expérimentation d'une école unique obligatoire (<i>enhetsskola</i>) de neuf ans		

ÉDUCATION OBLIGATOIRE, CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉDUCATION SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE / ÉDUCATION DES ADULTES	CADRE POLITIQUE NATIONAL
1951 Enquête sur la création d'autorités locales de surveillance en matière d'enseignement (<i>skolstyrelseutredningen</i>)		Promulgation de la loi sur la liberté religieuse (droit pour tout citoyen de quitter l'Église d'État)
1952		<i>Storkommunreform</i> : rationalisation et intégration des administrations municipales
1953	Introduction de la filière « générale » du <i>gymnasium</i>	
1954 Introduction de l'obligation de scolarité pour certains handicapés psychiques		
1955 Le <i>slöjd</i> (travaux manuels) devient une discipline obligatoire		Assurance-maladie universelle obligatoire
1956 La première <i>lärarhögskola</i> est instituée à Stockholm Premier manuel officiel d'éducation sexuelle : cette discipline se généralise dans tout l'enseignement obligatoire	Première chaire de « pédagogie pratique » à l'université de Stockholm	
1957 Élaboration des programmes de la nouvelle école unifiée (<i>skolberedningen</i>)		Le SAP seul au gouvernement
1958 Suppression du contrôle des diocèses sur l'enseignement secondaire ; naissance des comités scolaires départementaux, rattachés à <i>sö</i> (<i>länskolnämnder</i>) Interdiction des châtiments corporels au niveau de la <i>folkskola</i>		
1959		Instauration (à la suite d'un long conflit parlementaire) de la retraite complémentaire professionnelle (ATP)
1960 Enquête sur la formation des enseignants (<i>lärarutbildningsutredningen</i>) « Compromis de Visby » : accord politique sur l'organisation en filières du <i>högstadium</i> de la	<i>Gymnasieutredningen</i>	Ordination des trois premières femmes prêtres au sein de l'Église d'État luthérienne

grundskola.

- 1962** Adoption de la *skollag*.
Prolongement de
l'obligation de scolarité à
16 ans et introduction de
la *grundskola*.
Lgr 62
Réorganisation interne de
Skolöverstyrelsen. Fusion
avec la Direction générale
de l'enseignement
professionnel. Création
d'un bureau de Recherche
et Développement pour
accompagner le
développement de la
grundskola.
Introduction du principe de
notation « relative »
- 1963** Naissance de S.L., première *Lgr 63*
organisation de catégorie
des enseignants suédois
rassemblant des
professeurs des différentes
filières
Enquête sur la réforme des
lycées professionnels
(*yrkesutbildningsutredningen*)
- 1964** Enquête sur la réforme de l'éducation sexuelle (USSU)
Remplacement des trois
ordres du *gymnasium* par une
seule école articulée en cinq
filières
Établissement de l'École supérieure du service
social (*Socialhögskolan*)
Création de l'école
« spécialisée » (*fackskola*)
- 1965** Première initiative au
monde d'évaluation
comparée des systèmes
éducatifs (IEA). Le
psychopédagogue suédois
Torsten Husén est parmi
les animateurs du projet
Droit à la formation gratuite en suédois pour les
immigrés (par le biais des cercles d'études)
- 1966**
Suppression de l'examen de
baccalauréat (*studentexamen*)
Création de la première
administration centrale
chargée de superviser
l'ensemble des établissements
universitaires
Droit de négociation collective et droit de grève
pour les enseignants employés par l'État et les
communes
- 1967** Réforme du système de
formation des enseignants
Suppression du
baccalauréat
Application de la notation
« relative » au secondaire.
Réforme instituant
l'enseignement communal
La grève des enseignants du syndicat SACO entraîne
la suspension du fonctionnement des lycées durant
quatre semaines. Premier cas de grève de
fonctionnaires de l'État en Suède.

ÉDUCATION OBLIGATOIRE, CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉDUCATION SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE / ÉDUCATION DES ADULTES	CADRE POLITIQUE NATIONAL
<i>(studentexamen)</i> <i>Omsorgslag</i> : l'obligation de scolarité est étendue à tous les porteurs de handicap	pour les adultes (KOMVUX)	
1968 Délibération du <i>Riksdag</i> sur la révision du Plan d'enseignement pour la <i>grundskola</i> et pour l'intégration entre les filières de l'enseignement supérieur La matière « christianisme » est ré baptisée « religion » Réforme de l'enseignement spécialisé (<i>Särskola</i>)		<i>Socialutredningen</i> (élaboration du nouveau code du service social) <i>Invandrarutredningen</i> (nouveaux principes en matière d'intégration) Élections politiques. Le SAP obtient pour la deuxième fois la majorité absolue des suffrages (50,1 %)
1969 <i>Lgr 69</i>	Réforme de l'organisation des filières de formation universitaires conformément au réaménagement des autres branches du système éducatif (projet UKAS)	Rapport d'Alva Myrdal au congrès du SAP, dénonçant le retard dans la réalisation des ambitions démocratiques de la réforme scolaire Les partenaires sociaux et le gouvernement décident de mettre un frein à l'immigration économique. Institution de l'Agence d'État pour les questions d'immigration (<i>Invandrarverket</i>) Grève « sauvage » des mineurs à Kiruna (Suède septentrionale) Retrait de Tage Erlander, PM durant 23 ans consécutifs. Lui succède Olof Palme.
1970 Enquête sur l'environnement de l'école (SIA)	Introduction du lycée unique (<i>gymnasieskola</i>), qui absorbe toutes les anciennes filières de l'enseignement professionnel – <i>Lgy 70</i>	
1971 Création à l'initiative du <i>Riksdag</i> d'un organisme consultatif chargé de stimuler l'innovation des pratiques éducatives (<i>pedagogiska nämnden</i>)		Passage du système bicaméral à un Parlement unique
1972 Enquête SSK (<i>Skolan – Staten – Kommuner</i>) : démarrage de la réflexion sur la décentralisation de la gestion du système éducatif Projet « Définition des objectifs et évaluation » (MUT) au sein de		À l'initiative d'Olof Palme, institution du Conseil pour l'égalité homme-femme (<i>jämställdhetsdelegation</i>) au sein de la Présidence du Conseil des ministres

ÉDUCATION OBLIGATOIRE, CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉDUCATION SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE / ÉDUCATION DES ADULTES	CADRE POLITIQUE NATIONAL
Skolöverstyrelsen		
1973 <i>Betygsutredningen</i>	Enquête sur les universités populaires (<i>folkhögskoleutredningen</i>)	Loi instituant la <i>förskola</i> . Obligation pour les communes d'accueillir les enfants dès l'âge de 5 ans
1974 <i>Lärarytbildningsutredning en</i> (LUT 74)		Loi sur le congé parental. Droits étendus aux pères. «Enquête sur le soutien aux familles» (<i>familjestödsutredningen</i>), coordination entre politique sociale et pédagogie de la crèche.
Rapport de l'enquête SIA		
Le contrôle du matériel pédagogique est confié au <i>läromedelsnämnden</i> .		
Codification du « contrôle d'objectivité » des manuels		
Rapport de l'USSU : nouvelles instructions officielles en matière d'éducation sexuelle		
1975 Le projet MUT est abandonné sans suite	Réforme générale de l'enseignement supérieur : gestion uniforme des différents types d'établissements, droit de regard des pouvoirs locaux sur les programmes ; rattachement de chaque filière de formation à une figure professionnelle ; consécration du principe de l'éducation récurrente.	Adoption de la première constitution moderne (<i>regeringsformen</i>), remplaçant celle de 1809. Réduction des pouvoirs de la Couronne aux tâches protoculaires
	Création de « collèges universitaires » (<i>högskolor</i>) dans seize villes, à côté des universités traditionnelles.	Congrès du SAP : O. Palme insiste sur le rôle stratégique du développement de la <i>förskola</i>
	Création du conseil des Collèges et des Universités (UHA).	Le <i>Riksdag</i> arrête les objectifs de la politique nationale d'intégration : la devise Solidarité - Liberté de choix – Coopération va diriger toute politique publique dans ce domaine
1976 Loi sur les « conditions de travail dans l'école », sur base des propositions de la SIA (traduction législative des propositions confiée à deux autres lois, en 1978 et en 1979).		Loi libéralisant l'interruption volontaire de grossesse
		Loi sur l'assistance aux enfants (<i>barnomsorg</i>). Coordination de l'aide sociale au niveau des communes avec les activités de la <i>förskola</i> et de la <i>fritidshem</i>
		Vote des immigrés aux élections municipales
1977 Droit à l'enseignement de la langue maternelle (<i>hemspråk</i>) pour chaque « élève immigré »		Echec électoral du SAP. Pour la première fois après 44 ans, le centre-droite forme un gouvernement (Premier ministre T. Fälldin)
1978 Réforme du système de formation des enseignants,		

ÉDUCATION OBLIGATOIRE,
CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME
ÉDUCATIF

réalisant les propositions
de LUT 74

Deuxième décision
politique entérinant la
réforme SIA : libéralisation
de l'utilisation des
ressources à l'échelle
locale

Normgrupp

1979 Rapport *Skolan skall fostra*
sur les normes à l'école

1980 *Lgr 80*

1982 Programme national pour
l'éducation des adultes
(*Läroplan för
vuxenutbildning*)

1985 Révision de la *skollag*

1986

1988 Premier *läroplan*
réglementant l'éducation
des adultes handicapés

1989 Transfert aux communes
des responsabilités
relatives à l'organisation
des établissements, au
recrutement et aux salaires

Betygsberedningen

1991 Réorganisation de
Skolöverstyrelsen,
rebaptisé *Skolverket*.

Suppression du contrôle
centralisé du contenu des
outils pédagogiques

Läroplanskommitté

ÉDUCATION SECONDAIRE ET
SUPÉRIEURE /
ÉDUCATION DES ADULTES

CADRE POLITIQUE NATIONAL

Enquête sur le « droit des enfants » (interdiction
générale de tout châtement corporel, réforme du
droit de la famille)

Loi sur le service social (*socialtjänstlag*)

Conseil pour l'environnement des enfants
(*barnmiljörådet*)

Propositions du *barnomsorgsgruppen* en matière de
formation des parents

Institution de l'*ombudsman* pour l'égalité hommes-
femmes (JämO)

Le SAP revient au gouvernement

Seconde décision de principe sur la politique
d'intégration des immigrés. La stratégie de
multiculturalisme institutionnalisé, définie en 1975,
est réaffirmée et précisée.

Olof Palme est assassiné à Stockholm. Ingvar
Carlsson lui succède au poste de Premier Ministre.

Suppression de UHÄ

La Suède soumet une demande d'adhésion à
l'Union européenne (adhésion effective en 1995)

Victoire électorale du centre-droite (automne
1991). Carl Bildt est nommé Premier ministre

ÉDUCATION OBLIGATOIRE,
CADRE GÉNÉRAL DU SYSTÈME
ÉDUCATIF

ÉDUCATION SECONDAIRE ET
SUPÉRIEURE /
ÉDUCATION DES ADULTES

CADRE POLITIQUE NATIONAL

	<i>Révision de la skollag. Âge de scolarisation portée à 6 ans</i>		
1992	<i>Réforme accordant aux écoles privées des subventions municipales (friskolor)</i>	<i>Suppression de UHÄ</i>	<i>Crise financière et dévaluation de la couronne</i>
1993	<i>Nouveaux programmes pour le système scolaire obligatoire (Lpö 94) Suppression de la répartition de la grundskola en trois stadier Nouveau système de notation des élèves, rapportant les connaissances aux objectifs des läroplaner.</i>	<i>Nouveaux programmes pour la gymnasieskola, qui englobent aussi les réseaux éducatifs facultatifs (Lpf 94). Réorganisation des filières en 16 « programmes nationaux », définis par un bloc d'enseignements fondamentaux et ouverts à la possibilité pour chaque établissement de se donner un profil original.</i>	<i>Défenseur civique des enfants (barnombudsman)</i>
1994			<i>Suite au référendum de 1993, la Suède rejoint l'Union européenne Après les élections, le SAP revient aux affaires. Göran Persson Premier ministre.</i>
1998	<i>Le Riksdag adopte le premier läroplan pour la förskola</i>		

III. CHRONOLOGIE POLITIQUE (1940-1994)

GOUVERNEMENTS DE 1940 À 1997

en charge de	à	Premier ministre (<i>statsminister</i>) – Partis représentés dans le gouvernement
13.12.1939	31. 7.1945	Per Albin HANSSON – SAP, <i>folkpartiet</i> , <i>bondeförbundet</i> , <i>högerpartiet</i> (cabinet d'union nationale)
31. 7.1945	11.10.1946	Per Albin HANSSON (décédé le 6/10/1946)
11.10.1946	1. 10.1951	Tage ERLANDER – SAP
1.10.1951	31.10.1957	Tage ERLANDER – SAP, <i>bondeförbundet</i>
31.10.1957	14.10.1969	Tage ERLANDER – SAP
14.10.1969	8.10.1976	Olof PALME – SAP
8.10.1976	18.10.1978	Thorbjörn FÄLLDIN – <i>centerpartiet</i> , <i>folkpartiet</i> , modérés
19.10.1978	12.10.1979	Ola ULLSTÉN – <i>folkpartiet</i>
12.10.1979	22.5.1981	Thorbjörn FÄLLDIN – <i>centerpartiet</i> , <i>folkpartiet</i> , modérés,
22.5.1981	8.10.1982	Thorbjörn FÄLLDIN – <i>centerpartiet</i> , <i>folkpartiet</i>
8.10.1982	28/2/1986	Olof PALME (assassiné le 28/2/1986) Sociaux-démocrates
1.3.1986	1.10.1991	Ingvar CARLSSON – SAP
1.10.1991	7.10.1994	Carl BILDT – <i>centerpartiet</i> , <i>folkpartiet</i> , modérés, KDS

Légende :

- *bondeförbundet* = « Ligue des paysans », parti représentant le monde agricole depuis le début du xx^e siècle. Mute son nom en *Centerpartiet* (« Parti du centre ») en 1957. La prédominance rurale de son électorat s'est progressivement estompée au cours des décennies suivantes.
- KDS = *Kristen Demokratisk Samling*, Union Chrétienne-démocrate.
- *folkpartiet* = « parti populaire », nom dérivé de la fusion de différents mouvements libéraux de centre-gauche, avec une représentation importante du mouvement de tempérance et des églises libres
- modérés = *Moderata samlingspartiet*, ou « Parti d'union modérée », dénomination que l'ancien Parti de la droite (*Högerpartiet*) s'attribua en 1969.

UTBILDNINGDEPARTEMENTET (MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT) *

– Ministres (*departementets chef*)

en charge de	à	
13.12.1939	15.12.1944	Gösta BAGGE (<i>högerpartiet</i>)
15.12.1944	31. 7.1945	Georg ANDRÉN (<i>högerpartiet</i>)
31. 7. 1945	11.10.1946	Tage ERLANDER (SAP)
11.10.1946	8. 3.1951	Josef WEIJNE (SAP)
17. 3. 1951	1.10.1951	Hildur NYGREN (SAP)
1.10. 1951	31.10.1957	Ivar PERSSON (<i>bondeförbundet</i>)
31.10.1957	29.9.1967	Ragnar EDENMAN (SAP)
29. 9. 1967	14.10.1969	Olof PALME (SAP)
14.10.1969	2.11.1973	Ingvar CARLSSON (SAP)
3.11.1973	8.10.1976	Bertil ZACHRISSON (SAP)
8.10.1976	8.10.1982	Jan-Erik WICKSTRÖM (<i>folkpartiet</i>)
8.10.1982	16.10.1985	Lena HJELM-WALLÉN (SAP)
17.10.1985	29.1.1989	Lennart BODSTRÖM (SAP)
30.1.1989	4.10.1991	Bengt GÖRANSSON (SAP)
4.10.1991	7.10.1994	Per UNCKEL (modérés)

– Ministres adjoints chargés de l'enseignement scolaire (*biträdande statsråd*)

en charge de	à	
8.10.1976	18.10.1978	Britt MOGÅRD (modérés)
18.10.1978	12.10.1979	Birgit RODHE (<i>folkpartiet</i>)
12.10.1979	5.5.1981	Britt MOGÅRD (modérés)
5.5.1981	8.10.1982	Ulla TILLHANDER (<i>centerpartiet</i>)
8.10.1982	29.1.1989	Bengt GÖRANSSON (SAP)
29.1.1989	4.10.1991	Göran PERSSON (SAP)
7.10.1991	7.10.1994	Beatrice ASK (modérés)

* Jusqu'en 1967 : *Ecklesiastikdepartementet*, « ministère des Affaires religieuses »

SOCIALDEPARTEMENTET (MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES)*

– Ministres (*departementets chef*)

en charge de	à	
1939	1951	Gustav MÖLLER (SAP)
1951	1955	Gunnar STRÄNG (SAP)
1955	1957	John ERICSSON (SAP)
1957	1962	Torsten NILSSON (SAP)
1962	1976	Sven ASPLING (SAP)
1976	1978	Rune GUSTAFSSON (<i>Centerpartiet</i>)
1978	1979	Gabriel ROMANUS (<i>Folkpartiet</i>)
1979	1982	Karin SÖDER (<i>Centerpartiet</i>)
1982	1985	Sten ANDERSSON (SAP)
1985	1989	Gertrud SIGURDSEN (SAP)
1989	1990	Sven HULTERSTRÖM (SAP)
1990	1991	Ingela THALÉN (SAP)
1991	1994	Bengt WESTERBERG (<i>Folkpartiet</i>)

– Ministres adjoints (*biträdande statsråd*) chargés de l'assistance à l'enfance (*barnavård*)

en charge de	à	
1954	1966	Ulla LINDSTRÖM (SAP)
1966	1973	Camilla ODHNOFF (SAP)
1982	1985	Gertrud SIGURDSEN (SAP)
1985	1991	Bengt LINDQUIST (SAP)

IV. HEURES HEBDOMADAIRES ASSIGNÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE – ÉVOLUTION CHRONOLOGIQUE

a) premier cycle de l'enseignement secondaire (de 12 à 16 ans)

*Undervisningsplan (1950)**

– realskola (5-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	2	3	3,5	2	4

– realskola (4-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	3	3,5	2	4

*Le temps d'enseignement se situe entre 35 et 37 heures hebdomadaires

Kursplaner, 1955

– realskola (5-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	2	3	3,5	2	4

– realskola (4-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	3	3,5	2	4

Kursplaner, 1958

– realskola (5-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	2	3	3	2,5	4

– realskola (4-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	3	3	2,5	4

– realskola (3-årig)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
<i>Historia med samhällslära</i>	3	2,5	4

Läroplan för grundskolan (Lgr 62)

– högstadiet (options g, h, t, m, s en neuvième année)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
<i>Historia</i>	–	3	2
<i>Samhällskunskap</i>	1	2	2
<i>Geografi</i>	–	3	2
<i>total</i>	35	35	35

– högstadiet (options pr, tp, ha, ht, en neuvième année)

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
<i>Historia</i>	–	3	–
<i>Samhällskunskap</i>	1	2	2
<i>Geografi</i>	–	3	2
<i>total</i>	35	35	35

Läroplan för grundskolan (Lgr 69)

– högstadiet

Discipline	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
Matières d'orientation*	10	10	10
<i>total</i>	35	35	35

* orienteringsämnen (*religionskunskap, historia, samhällskunskap, geografi, biologi, kemi, fysik*)

– Lgr 69 : répartition recommandée du temps d'enseignement par aire disciplinaire sur l'ensemble du cycle

Religion	5
Histoire	4 (1,33 par année)
Géographie	4
<i>Samhällsk.</i>	4
Biologie	5
Chimie	3
Physique	5
total :	30

Läroplan för grundskolan (Lgr 80)

– högstadiet

Discipline	Total du cycle
Matières d'orientation	32 (*)
total	100

* 17 heures pour l'orientation « sociale », 15 pour l'orientation « naturelle ». Aucune répartition des heures par année et par matière n'est précisée, à l'exception de la religion qui bénéficie de 5 heures sur 17. La répartition du volume horaire en ce qui concerne les autres disciplines est donc la suivante :

Histoire	4 (1,33 par année)
Géographie	4
<i>Samhällskunskap</i>	4

b) deuxième cycle du secondaire / gymnasium (de 16 à 19 ans)

kursplaner (1954)

– latinlinjen (4-årig)

Discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia med samhällslära	2	3	4	4
total	36	36	36	36

– latinlinjen (3-årig)

Discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	
historia med samhällslära		3	4	3
total		35,5	36	34

– reallinjen (4-årig)

Discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia med samhällslära	2	3	3	4
total	36	36	35	35

– reallinjen (3-årig)

Discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	
historia med samhällslära		2	3	4
total		36,5	36	35

– allmänna linjen (4-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia med samhällslära	3	3	5	5
total	36	36	36	35

– allmänna linjen (3-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia med samhällslära	3	5	5
total	36	36	35

Kursplaner (1960)

– latinlinjen (4-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia	2	3	3	2
samhällskunskap	–	–	1	2

– latinlinjen (3-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	3	3	2
samhällskunskap	–	1	2

– reallinjen (4-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia	2	3	2	2
samhällskunskap	–	–	1	2

– reallinjen (3-årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	2	3
samhällskunskap	–	1	2

– allmänna linjen (4- årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
historia	3	3	3	3
samhällskunskap	–	–	2	2

– allmänna linjen (3- årig)

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	3	5	5
samhällskunskap	–	2	2

Läroplan för gymnasiet (Lgy 65)

– humanistisk linje, samhällsvetenskaplig linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	4	2
samhällskunskap	3	3	4,5
total	34	32	30

– naturvetenskaplig linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	4	–
samhällskunskap	3	–	2
total	34	32	30

– ekonomisk linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	2	–
samhällskunskap	3	3	2,5
total	34	32	30

– teknisk linje *

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	2	–
samhällskunskap	3	–	2
total	34	32	30

* La filière prévoit également une quatrième année, qui ne comporte pas des matières de culture générale.

Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70)*

– humanistisk linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	4	2
samhällskunskap	3	3	4,5
total	34	32	30

– samhällsvetenskaplig linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	4	2
samhällskunskap	3	3	4,5
total	34	32	30

– naturvetenskaplig linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
historia	2	4	–
samhällskunskap	3	–	2
total	34	32	30

– ekonomisk linje

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
<i>historia</i>	2	2	–
<i>samhällskunskap</i>	3	3	2,5
total	34	32	30

– teknisk linje**

discipline	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
<i>historia</i>	2	2	–
<i>samhällskunskap</i>	3	–	2
total	34	32	30

* L'histoire est également enseignée dans deux des vingt nouvelles filières biennales (« service social » et « musique »)

** La filière prévoit également une quatrième année, qui ne comporte pas des matières de culture générale.

Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)

L'histoire est présente en tant qu'enseignement obligatoire dans trois des seize programmes nationaux. L'horaire hebdomadaire, calculé en prenant en compte les trois années du cursus, va de 3,2 heures (programme « artistique ») à 7,7 (programme de « sciences sociales »).

V. CADRES CHRONOLOGIQUES DU PROGRAMME D'HISTOIRE PAR ANNÉE DE COURS

a) Enseignement obligatoire (de la 4^e à la dernière année)

Âge des élèves	10	11	12	13	14	15
<i>Realskola</i> (5 ans) 1950 (*)		Histoire générale (de l'Antiquité au Moyen âge)	Histoire suédoise et générale, de la fin du Moyen âge à 1650	Histoire suédoise et générale 1650 - 1850	Histoire suédoise et générale depuis 1850	<i>Samhällslära</i> avec références au développement historique
<i>Realskola</i> 1958 (*)		Histoire générale jusqu'à 1100 avec références aux pays scandinaves	Histoire générale jusqu'à 1610; histoire suédoise et générale, 1389-1610	Histoire générale, suédoise et scandinave 1610-1789	Histoire générale, suédoise et scandinave 1789-1919	Histoire contemporaine, <i>Samhällslära</i>
<i>Lgr 62</i>	Histoire suédoise (de l'époque viking à l'Union de Kalmar (xvi ^e s.) + histoire locale	Histoire suédoise (de 1500 à 1720) + histoire locale + histoire générale (rétrospectives)	Histoire suédoise (de 1720 à nos jours) + histoire locale		Histoire générale et suédoise de 1815 à l'époque contemporaine + <i>längdsnitt</i>	Histoire générale ancienne, histoire des pays extra-européens, <i>längdsnitt</i> sur problèmes d'actualité
<i>Lgr 69</i>	<i>(mellanstadiet)</i> / en association avec les domaines de travail interdisciplinaires / Panoramique de l'histoire suédoise («Travail et vie de notre peuple»). Événements significatifs de l'histoire scandinave et générale Eléments d'histoire locale.			<i>(högstadiet)</i> / en association avec les domaines de travail interdisciplinaires / Histoire générale et scandinave depuis le début du XIX ^e siècle jusqu'à nos jours. Origines de l'aire culturelle occidentale, ainsi qu'événements qui la précèdent. Développement de certaines aires culturelles extra-européennes. Histoire locale.		
<i>Lgr 80</i>	<i>(mellanstadiet)</i> Histoire locale. Evolution du Moyen Age à 1700 en Scandinavie et en Europe. Questions d'actualité. <i>Längdsnitt</i>			<i>(högstadiet)</i> Histoire locale. Développement depuis le milieu du XVIII ^e s. en Scandinavie, quelques «puissances mondiales», quelques pays extra-européens. Questions d'actualité. «Figures et images» depuis l'Antiquité. <i>Längdsnitt</i>		

b) *Gymnasium* (sections triennales)

Âge des élèves	16	17	18
1933 (*)	Histoire suédoise et générale jusqu'à 1600	Histoire suédoise et générale de 1600 à 1815	Histoire suédoise et générale de 1815 à nos jours, <i>samhällslära</i>
1953 (*)	Histoire suédoise et générale jusqu'à 1600, <i>Samhällslära</i>	Histoire suédoise et générale de 1600 à 1900, <i>samhällslära</i>	Histoire suédoise et générale de 1900 à nos jours, <i>samhällslära</i>
1960	Histoire suédoise et générale jusqu'à 1600	Histoire suédoise et générale de 1600 à 1870	Histoire suédoise et générale de 1870 à nos jours
1965	Histoire générale et scandinave, du Féodalisme à l'Age des Lumières	Histoire générale de 1789 à 1945	Histoire générale, de 1945 à nos jours. Etudes rétrospectives (<i>längdsnitt</i>)
1970	<i>Pour l'ensemble du cycle :</i> – Conditions politiques, sociales et économiques de l'an mille jusqu'à 1789 – Avènement de la société moderne, depuis le début de l'industrialisation jusqu'à 1945 références aux pays extra-européens – Orientation sur les « principaux événements » depuis 1945 – Études rétrospectives		
1980 (kursplaner)	<i>Ajout d'un fort accent sur l'histoire des pays extra-européens et des pays d'origine des élèves issus de l'immigration</i>		
1994	– Première année du cours consacrée au développement chronologique en Europe, de l'Antiquité jusqu'à la fin du XIX ^e siècle – Processus de transformation de longue durée, qui traduisent des lignes de continuité et des changements (l'agriculture, la ville, relations de pouvoir, relations homme-femme). Transformations globales, au XIX ^e et au XX ^e siècle – Concepts et modèles explicatifs en histoire – Référence aux institutions et aux métiers voués à la conservation de l'héritage culturel		

(*) Histoire et *samhällslära*

VI. RÉPARTITION PAR ÉPOQUES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE*

a) manuels pour la realskola et la grundskola, niveau högstadiet

Historien och samhället (1950-1960)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	12,7 % (56 p.)
Moyen Âge	12,2 % (54 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	39,4 % (174 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	32,8 % (145 p.)
Après 1945	1,3 % (6 p.)
Présentation non chronologique	1,6 % (7 p.)

Världen och vi (1958)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	14,2 % (45 p.)
Moyen Âge	8,5 % (27 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	25,5 % (81 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	44,2 % (140 p.)
Après 1945	7,6 % (24 p.)
Présentation non chronologique	–

Svensk och allmän historia (1958)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	18,9 % (67 p.)
Moyen Âge	2,0 % (7 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	19,7 % (70 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	48,7 % (173 p.)
Après 1945	5,6 % (20 p.)
Présentation non chronologique	5,1 % (18 p.)

Historia (1960-1961)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	15,1 % (77 p.)
Moyen Âge	5,7 % (29 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	17,6 % (90 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	40,5 % (207 p.)
Après 1945	6,8 % (35 p.)
Présentation non chronologique	14,3 % (73 p.)

Genom tiderna (1961-1962)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	19,7 % (86 p.)
Moyen Âge	7,3 % (32 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	18,6 % (81 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	34,1 % (149 p.)
Après 1945	2,7 % (12 p.)
Présentation non chronologique	17,6 % (77 p.)

Historia i grundskolan (1966-1967)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	26,1 % (138 p.)
Moyen Âge	4,3 % (23 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	0,9 % (5 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	27,2 % (144 p.)
Après 1945	9,5 % (50 p.)
Présentation non chronologique	32,0 % (169 p.)

Historia (Dannert – Lendin - Petrén, 1970-1973)

Ce volume, constitué d'une série de fascicules que les auteurs conseillent d'utiliser en fonction de l'organisation générale de l'enseignement dans chaque année de cours, sans un ordre prédéfini, est organisé en dix-neuf sections thématiques (*cf.* annexes, vii)

Historia-KOMPASS (1973)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	20,8 % (65 p.)
Moyen Âge	6,1 % (19 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	2,9 % (9 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	48,5 % (152 p.)
Après 1945	20,1 % (63 p.)
Présentation non chronologique	1,6 % (5 p.)

Historia-PARASOLL (1975-1976)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	29,8 % (115 p.)
Moyen Âge	3,4 % (13 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	4,2 % (16 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	37,8 % (146 p.)
Après 1945	11,1 % (43 p.)
Présentation non chronologique	13,7 % (53 p.)

Historia-LASSO (1976)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	19,3 % (34 p.)
Moyen Âge	4,6 % (8 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	5,1 % (9 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	41,5 % (73 p.)
Après 1945	8,5 % (15 p.)
Présentation non chronologique	21,0 % (37 p.)

Historia i världen (Björnsson *et al.*, 1981) – Volume unique. Le volume est organisé par développements thématiques de l'histoire de différentes aires culturelles (Chine, Inde, Orient...) et nations (France, Allemagne, Grande Bretagne...)

Levande Historia-SOL 2000 (1980-1983)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	29,0 % (117 p.)
Moyen Âge	7,0 % (28 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	8,9 % (36 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	27,5 % (111 p.)
Après 1945	11,7 % (47 p.)
Présentation non chronologique	15,9 % (64 p.)

Historiskt kalejdoskop (1981-1985)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	14,7 % (40 p.)
Moyen Âge	–
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	–
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	57,9 % (158 p.)
Après 1945	1,8 % (5 p.)
Présentation non chronologique	25,6 % (70 p.)

Historia för högstadiet - SAMS (1989)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	30,2 % (86 p.)
Moyen Âge	4,2 % (12 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	10,9 % (31 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	47,3 % (135 p.)
Après 1945	6,7 % (19 p.)
Présentation non chronologique	0,7 % (2 p.)

Horisont - SOL 2000 (1989/1991)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	38,7 % (104 p.)
Moyen Âge	5,6 % (15 p.)
Âge moderne (jusqu'à la Révolution française)	16 % (43 p.)
Âge moderne (entre 1789 et 1945)	31,2 % (84 p.)
Après 1945	7,4 % (20 p.)
Présentation non chronologique	1,1 % (3 p.)

*Le calcul ne prend pas en compte les parties du texte destinées aux exercices; il inclut, en revanche, les tableaux explicatifs, les illustrations et tout autre matériel intégré au récit. Avant-propos, introductions, annexes hors-texte et tables des matières sont également exclus du calcul des pages.

b) manuels pour le gymnasium

– manuels d'histoire nationale

Sveriges historia för gymnasiet (Kumlien, 1955), volume unique

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	5,5 % (24 p.)
Moyen Âge	12,4 % (54 p.)
Âge moderne (de 1523 à 1815)	48,1 % (209 p.)
Âge moderne (de 1815 à 1920)	26,2 % (114 p.)
Époque contemporaine (apr. 1920)	5,5 % (24 p.)
Présentation non chronologique	2,3 % (10 p.)

– manuels d'histoire nationale et universelle

Allmän historia för gymnasiet (1954)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	18,2 % (69 p.)
Moyen Âge	15,2 % (58 p.)
Âge moderne (jusqu'à la révolution française)	24,2 % (92 p.)
Âge moderne (de 1789 à 1945)	38,4 % (146 p.)
Époque contemporaine (apr. 1945)	4 % (15 p.)
Présentation non chronologique	–

Allmän och nordisk historia... (1963)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	1 % (5 p.)
Moyen Âge	13,2 % (66 p.)
Âge moderne (jusqu'à la révolution française)	39,7 % (198 p.)
Âge moderne (de 1789 à 1945)	40,9 % (204 p.)
Époque contemporaine (apr. 1945)	3,8 % (19 p.)
Présentation non chronologique	1,4 % (7 p.)

Fyra epoker - Två sekler (Hildingson *et al.*, 1968-1972)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	–
Moyen Âge	10,1 % (73 p.)
Âge moderne (<i>jusqu'à la révolution française</i>)	26,8 % (194 p.)
Âge moderne (<i>de 1789 à 1945</i>)	43,6 % (316 p.)
Époque contemporaine (<i>apr. 1945</i>)	19,5 % (141 p.)
Présentation non chronologique	–

Historia på egen hand (Bergström et Håkansson, 1969/1972) – 7 volumes¹

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	–
Moyen Âge	8 % (89 p.)
Âge moderne (<i>jusqu'à la révolution française</i>)	24,1 % (268 p.)
Âge moderne (<i>de 1789 à 1945</i>)	6,8 % (75 p.)
Époque contemporaine (<i>apr. 1945</i>)	2,4 % (27 p.)
Présentation non chronologique	58,7 % (652 p.)

Forntid till nutid (1982-1983)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	12,1 % (52 p.)
Moyen Âge	13,5 % (58 p.)
Âge moderne (<i>de 1523 à 1815</i>)	28,7 % (123 p.)
Âge moderne (<i>de 1815 à 1920</i>)	24 % (103 p.)
Époque contemporaine (<i>apr. 1945</i>)	21,7 % (93 p.)
Présentation non chronologique	–

¹ Dont un volume pour la 1^e année du cours, un pour la partie générale de la 2^{ème} année, et cinq consacrés à des études thématiques. Un autre volume de complémentaire, paru en 1973 (*Historien på egen hand* – 3) n'a pas été pris en considération.

Alla tiders historia (1983)

ÉPOQUE	RÉPARTITION DES PAGES
Préhistoire et Antiquité	10,6 % (46 p.)
Moyen Âge	10,2 % (44 p.)
Âge moderne (de 1523 à 1815)	24,5 % (106 p.)
Âge moderne (de 1815 à 1920)	36,5 % (158 p.)
Époque contemporaine (apr. 1945)	18,2 % (79 p.)
Présentation non chronologique	–

c) pages consacrées à l'histoire des vikings et à l'héritage scandinave précédent

– manuels pour la grundskola (niveau högstadiet) :

<i>Fäderneslandets historia</i> (1954)	36
<i>Genom tiderna</i> (1961)	6
<i>Historia i grundskolan</i> (1966-1967)	5
<i>Historia</i> (1970-1973)	4
<i>Historia - KOMPASS</i> (1973)	2,5
<i>Historia - PARASOLL</i> (1975-1976)	5
<i>Historia - LASSO</i> (1976)	1
<i>Levande Historia</i> (1980-1991)	1,5
<i>Historiskt kalejdoskop</i> (1981-1985)	0
<i>Historia för högstadiet - SAMS</i> (1989)	0
<i>Horisont - SOL 2000</i> (1989-1991)	1

– manuels pour le gymnasium :

<i>Sveriges historia</i> (1955)	24
<i>Allmän och nordisk historia</i> (1963)	14,5
<i>Fyra epoker</i> (1968)	13*
<i>Historia på egen hand</i> (1969-1972)	0
<i>Forntid till Nutid</i> (1982)	0
<i>Alla tiders historia</i> (1985)	5
<i>Vägar till nuet</i> (1990)	2,5

* total de la rubrique « histoire médiévale en Scandinavie ».

VII. EXTRAITS DES TABLES DES MATIÈRES DE QUELQUES OUVRAGES CITÉS

Historien och samhället (1950 -1960), vol. 1

CHAPITRES	SECTIONS ayant trait à l'histoire nationale
<i>LES GRANDES INVASIONS ET LES CROISADES</i>	(...) Les Vikings et leurs expéditions
<i>LE BAS MOYEN ÂGE</i>	(...) De l'Etat des « provinces » (<i>landskapsstat</i>) à l'Union de Kalmar – Karl Knutsson et Christian I – Les Sture – Le « carnage de Stockholm » (...)
<i>L'ÉPOQUE DE LA REFORME</i>	(...) Gustav Vasa et son exploit en Dalécarlie – Gustav Vasa écrase l'Union de Kalmar – Le Roi, l'Eglise et Olaus Petri – Le Parlement à Västerås – Gustav Vasa – Des émeutes contre le Roi – Gustav Vasa veut régner seul – Gustav Vasa favorise le commerce et l'industrie – La vie en Suède au XVI ^e siècle – Gustav Vasa prend congé de son peuple (...) Les fils de Gustav Vasa se battent pour le pouvoir – La Suède poursuit sa politique sur la Baltique – La noblesse suédoise – Sigismund, le Conseil et le duc Charles – L'assemblée d'Uppsala – Charles IX gouverne la Suède – Le massacre de Linköping
<i>L'ÉPOQUE DE LA GUERRE DE TRENTE ANS</i>	Gustave-Adolphe devient Roi de Suède – Le Parlement et le Conseil – L'organisation de l'administration – La puissance suédoise sur la mer Baltique – Gustave-Adolphe crée une armée (...) La Suède intervient dans la Guerre de Trente Ans – La bataille de Lützen – La Paix de Westphalie – Axel Oxenstierna administre la Suède – L'économie suédoise prend son élan (...) Une Reine savante – La noblesse et les bourgeois – L'abdication de Christine – Une reine dépose sa couronne – Une nouvelle dynastie royale en Suède – La guerre suédo-polonaise – La guerre suédo-danoise – La mort de Charles X Gustave, et les traités de paix (...) ²

Svensk och allmän historia (1958)

² *FOLKVANDRINGAR OCH KORSTÅG Vikingarna och vikingatåg SENMEDELTIDEN Från landskapsstat till Kalmarunionen – Karl Knutsson och Kristian I – Sturarna – Stockholms blodbad REFORMATIONSTIDEN Gustav Vasa och hans äventyr i Dalarna – Gustav Vasa krossar Kalmarunionen – Kungen, kyrkan och Olaus Petri – Riksdagen i Västerås – Uppror mot kungen – Gustav Vasa vill härskas ensam – Gustav Vasa gynnar näringarna – Livet i Sverige under 1500-talet – Gustav Vasa tar avsked av sitt folk (...) Gustav Vasas söner strider om makten – Sverige bedriver östersjöpolitik – Den svenska adeln – Sigismund, rådet och hertig Karl – Uppsala möte – Karl XI styr Sverige – Linköpings blodbad. TRETTIOÅRIGA KRIGETS TID Gustav Adolf blir Sveriges regent – Riksdagen och rådet – Förvaltningen ordnas – Det svenska östersjöväldet – Gustav Adolf skapar en armé (...) Sverige ingriper i trettioåriga kriget – Slaget vid Lützen – Westfaliska freden – Axel Oxenstierna som Sveriges styresman – Det svenska näringslivet skjuter fart (...) En lärd drottning – Adeln och de ofrälse – Kristinas tronavsägelse – En drottning nedlägger sin krona – En ny kungaätt i Sverige – Det Svensk-polska kriget – Det svensk-danska kriget – Karl X Gustavs död och frederna (...)*

W. Tham, *Historien och samhället, vol. 1.*

CHAPITRES	SECTIONS ayant trait à l'histoire nationale
<i>LA SUÈDE AU XVIII^e SIECLE</i>	Le pouvoir absolu est fini : l'« Ère de la liberté » commence – L'économie suédoise durant l'« Ère de la liberté »
<i>LA SUÈDE AU TEMPS DE GUSTAVE III</i>	Gustave III met fin à l'Ère de la liberté – Le second coup d'état de Gustave III – Gustave IV Adolphe comme roi – Le temps de l'absolutisme est terminé – Un maréchal français devient le successeur au trône de Suède – La puissance suédoise est bâtie et détruite
<i>LA SUÈDE A L'EPOQUE DE KARL JOHAN</i>	Suède et Norvège sous un seul roi – Romantisme et nationalisme en Scandinavie
<i>RÉFORMES POLITIQUES, SOCIALES ET ÉCONOMIQUES EN SUÈDE</i>	Le milieu du XIX ^e siècle, un moment de rupture – Le Nord et le Scandinavisme – La vie économique et culturelle en Norvège – Le Danemark au milieu du XIX ^e siècle – La Finlande sous Alexandre II
<i>LES TEMPS MODERNES FONT IRRUPTION DANS NOTRE PAYS</i>	La lutte sur la défense, l'impôt foncier et les droits de douane – La Suède s'industrialise sur une grande échelle – La Suède et la Norvège entre les deux siècles – Développement rapide en Norvège
<i>LA SUÈDE PENDANT LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE</i>	
<i>LA SUÈDE PENDANT ET APRÈS LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE</i>	

« Längdsnitt » à travers l'histoire suédoise et générale :

- Les principaux articles d'exportation de la Suède à travers le temps
- De l'histoire de l'industrie minière en Suède
- Les relations entre la Suède et la Finlande
- Les relations entre la Suède et la Russie
- L'idée d'union scandinave à travers les époques
- Rétrospective de l'histoire locale³

³ SVERIGE UNDER 1700-TALET Enväldet är slut och frihetstiden börjar – Sveriges näringsliv under frihetstiden – SVERIGE UNDER GUSTAVIANSKA TIDEN Gustav III gör slut på frihetstiden – Gustav III:s andra statskupp – Gustav IV Adolf som konung – Enväldets tid är slut – En fransk marskalk blir svensk tronföljare – Sveriges stormaktsvälde bygges upp och slås sönder SVERIGE UNDER KARL JOHANSTIDEN Sverige-Norge under gemensam konung – Romantik och nationalism i Norden POLITISKA, SOCIALA OCH EKONOMISKA REFORMER I NORDEN Mitten av 1800-talet var en brytningstid – Norden och skandinavismen – Näringsliv och kultur i Norge – Danmark i mitten av 1800-talet – Finland under Alexander II (1855 – 1881) DEN MODERNA TIDEN BRYTER IN I VÅRT LAND Striden om försvaret, grundskatterna och tullarna – Sverige industrialiseras i stor skala – Sverige och Norge kring sekelskiftet – Rask utveckling i Norge – Det första världskriget närmar sig SVERIGE UNDER FÖRSTA VÄRLDSKRIGET; SVERIGE UNDER OCH EFTER ANDRA VÄRLDSKRIGET. Längdsnitt genom svensk och allmän historia: Sveriges viktigaste exportartiklar genom tiderna Ur det svenska bergsbrukets historia Sverige och Finland Sverige och Ryssland Den nordiska unionstanken genom tiderna Längdsnitt ur hembygdens historia.

A. Hagnell et G. Olander, *Svensk och allmän historia*.

Genom tiderna (1961-1962)

CHAPITRES	SECTIONS ayant trait à l'histoire nationale
<i>LA SCANDINAVIE PENDANT LES GUERRES RÉVOLUTIONNAIRES ET NAPOLEONIENNES</i>	La Scandinavie est entraînée dans le grand conflit – Gustave IV Adolphe est détrôné – La Scandinavie durant la dernière année des guerres napoléoniennes
<i>LA SUÈDE DU DÉBUT DU XIX^E SIÈCLE JUSQU'À 1870 ENVIRON</i>	
<i>CHARLES XIV JEAN DE 1818 À 1844</i>	
<i>RÉFORMES ET PROGRÈS</i>	Le Parlement des états est supprimé – Autogouvernement communal – Des réformes libérales
<i>LA POPULATION ET L'ÉCONOMIE</i>	La grande répartition agraire – Fin de la distillation domestique – De meilleures communications
<i>LA SUÈDE ET SES VOISINS SCANDINAVES 1815-1870</i>	
<i>LA GRANDE TRANSFORMATION DE LA SOCIÉTÉ SUÉDOISE APRÈS 1870.</i>	L'émigration – Transformations de la vie économique durant l'avènement de l'industrie (...) – L'époque des grands mouvements populaires (...)
<i>LA POLITIQUE INTÉRIEURE SUÉDOISE DES ANNÉES 1870 À LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE</i>	De nouveaux partis politiques voient le jour – Le parlementarisme gagne la Suède – Quelques enjeux politiques
<i>LA SCANDINAVIE DURANT LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE</i>	
<i>LA SUÈDE ET SES VOISINS SCANDINAVES DE 1919 À NOS JOURS</i>	« La flamme de la liberté s'abrite en Scandinavie » – Quelques questions sociales fondamentales pour la Suède – De la cabane du paysan au salon des aristocrates – Les pays scandinaves durant la Seconde Guerre mondiale – Les peuples scandinaves et le monde ⁴

⁴ *NORDEN UNDER REVOLUTIONS- OCH NAPOLEONKRIGEN – Norden dras in i det stora kriget – Gustav IV Adolf avsättes – Norden under Napoleonkrigens sista år – I SVERIGE FRÅN 1800-TALETS BÖRJAN TILL OMKRING 1870 – KARL XIV JOHAN 1818-1844 –REFORMER OCH FRAMÅTSKRIDANDE – Ståndsriksdagen avskaffas – Kommunal självstyrelse – Liberala reformer genomförs – BEFOLKNINGSFÖRHÅLLANDEN OCH NÄRINGSLIV – Skiftet genomförs – Husbehovsbränningen avskaffas – Förbättrade kommunikationer – SVERIGE OCH DESS NORDISKA GRÄNNAR 1815-1870 – DET SVENSKA SAMHÄLLET STORA OMDANINGSTID EFTER 1870 – EMIGRATIONEN – NÄRINGSLIVETS FÖRÄNDRINGAR UNDER INDUSTRIALISMENS GENOMBROTTSÅR (...) – DE STORA FOLKRÖRELSENAS TID (...) – SVENSK INRIKESPOLITIK FRÅN 1870-TALET TILL FÖRSTA VÄRLDSKRIGET – Nya politiska partier bildar – Parlamentarismen kommer till Sverige – Några politiska frågor – NORDEN UNDER FÖRSTA VÄRLDSKRIGET – SVERIGE OCH DESS NORDISKA GRÄNNAR 1919-VÅRA DAGAR – “I Norden övervintrar friheten” – Ett par viktiga svenska samhällsfrågor – Från bondestugan till herrskapssalongen – De nordiska länderna under andra världskriget – De nordiska folken och världen. A. Kahnberg et al., Genom tiderna.*

Historia (1970/1973)

- Des révolutions qui ont changé la planète
- L'Europe et le monde au cours du XIX^e siècle
- L'époque des deux guerres mondiales
 - a) Les Etats-Unis : d'un pays de pionniers à une puissance mondiale
 - b) La Russie devient l'Union soviétique
 - c) Les superpuissances en lutte pour la conquête du monde
- La société des ordres devient société des classes
- La démocratie avance en Scandinavie
- L'histoire de ta communauté locale
- Section longitudinale
- Les peuples du Tiers-monde s'émancipent
- Le monde arabe et Israël
- L'aube de la civilisation
- La Grèce antique
- L'empire romain
- Les grandes invasions
- Histoire du sud-est asiatique
- L'Amérique latine
- La technique à la conquête du monde ⁵

⁵ Revolutioner som förändrat världen; Europa och världen under 1800-talet; De båda världskrigens tid; a) USA – från nybyggerland till världsmakt b) Ryssland blir Sovjetunionen c) Stormakter i tävlan om världen; Ståndssamhälle blir klassamhälle; Demokratin växer fram i Norden; Det egna samhällets historia; Historiska längdsnitt; De färgade folken gör sig fria; Arabvärlden och Israel; Kulturens gryning; Det antika Grekland; Romarriket; De stora folkvandringarna; Syd- och Östasiens historia; Latinamerika; Tekniken erövrar världen. L. Dannert, W. Lendin et A. Petré, *Historia*.

VIII. CHOIX ICONOGRAPHIQUES — TABLEAUX SYNOPHIQUES

a) choix des illustrations dans les manuels destinés au högstadiet*

<i>Ouvrage</i>	<i>cadres de vie quotidienne**</i>	<i>portraits de personnages célèbres</i>	<i>reproductions d'œuvres d'art</i>	<i>illustrations de fantaisie</i>
<i>Genom tiderna (1961-1962)</i>	6	10	25	–
<i>Historia i grundskolan (1966-1967)</i>	7	7	2	–
<i>Historia (1970-1973)</i>	34	17	3	–
<i>Historia-KOMPASS (1973)</i>	15	5	1	–
<i>Historia-LASSO (1976)</i>	10	1	–	–
<i>Historia -PARASOLL (1979, 2^e éd.)</i>	19	7	1	–
<i>Levande historia (1980-1991)</i>	22	2	1	2
<i>Historiskt kalejdoskop (1981-1985)</i>	19	6	3	–
<i>Historia för högstadiet - SAMS (1989)</i>	13	19	4	1
<i>Horisont - SOL 2000 (1989-1991)</i>	12	4	3	4

* En référence à la section touchant à la Suède entre le XVIII^e et le XX^e siècle

** Y compris les documents et les tableaux utilisés en fonction pédagogique/descriptive. Le critère du classement étant celui de l'indétermination de la situation et de la source représentées, on a exclu du comptage les illustrations se référant à des événements bien définis.

b) représentation de quelques oppositions-modèle dans l'exposé de l'histoire suédoise du XIX^e et du XX^e siècle*

– grundskola

<i>ouvrage</i>	<i>symbolisation diachronique : groupe familial suédois « de la pauvreté au bien-être »</i>	<i>symbolisation diachronique : intérieur de maison « de la saleté à la propreté »</i>	<i>symbolisation synchronique : intérieurs « bourgeois » et « populaire »</i>	<i>symbolisation morale : « de l'hospice à l'assistance sociale »</i>
<i>Genom tiderna (1961)</i>	–	–	–	–
<i>Historia i grundskolan (1966)</i>	–	–	–	–
<i>Historia (1970-1973)</i>	–	3	2	5
<i>Historia-KOMPASS (1973)</i>	–	3	2	3
<i>Historia-PARASOLL (1975-1976)</i>	2	–	–	4
<i>Historia-LASSO (1976)</i>	1	–	–	–
<i>Levande historia (1980-1991)</i>	–	–	–	–
<i>Historiskt kalejdoskop (1981-1985)</i>	–	2	–	–

– gymnasium

<i>ouvrage</i>	<i>symbolisation diachronique : groupe familial suédois « de la pauvreté au bien-être »</i>	<i>symbolisation diachronique : intérieur de maison « de la saleté à la propreté »</i>	<i>symbolisation synchronique : intérieurs « bourgeois » et « populaire »</i>	<i>symbolisation morale : « de l'hospice à l'assistance sociale »</i>
<i>Två sekler (1972)</i>	2	–	–	–
<i>Forntid till nutid (1982-1983)</i>	3	–	2	–
<i>Alla tiders historia (1983)</i>	1	2	2	1
<i>Vägar till nuet (1990)</i>	–	–	2	–

* Je n'ai retenu, aux fins de ce décompte, que les illustrations explicitement destinées – par le contenu des légendes ou par la juxtaposition des images – à suggérer un contraste entre les typologies illustrées dans notre exposé précédent.