

L'école en crise au Danemark et en France

Le poids de l'histoire : Grundtvig et Jules Ferry

Au Danemark comme en France, la dernière rentrée scolaire s'est faite sous des auspices particulièrement difficiles, car elle s'est accompagnée d'une mise en application de projets de réforme qui suscitent beaucoup de réticences. La nomination *in extremis* d'un nouveau ministre de l'Education nationale, en France, a rendu les choses encore un peu plus compliquées. L'école est en crise, l'opinion publique est alertée, et les responsables politiques ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion de fond. En France, le besoin de changement est tellement grand qu'on parle ni plus ni moins d'une « refondation » de l'école, et au Danemark, certains ont parfois le sentiment que les réformes engagées ébranlent le modèle éducatif national jusque dans ses fondements. Ce sentiment de déstabilisation est encore accentué par le fait que Danois et Français obtiennent régulièrement des résultats médiocres lors des enquêtes internationales sur les performances scolaires de leurs élèves. Tout cela alimente de nombreux débats et entretient un climat d'insatisfaction, de frustration, de profonde méfiance et parfois même de révolte, qui va plus loin que le « choc PISA » auquel je viens de faire allusion.

Avant d'aller plus loin, je tiens à préciser que je ne me livrerai pas ici à des considérations savantes sur des questions pédagogiques ou sociologiques. Mon propos est empirique et il se rattache plutôt à l'étude des mentalités. Le sous-titre que j'ai choisi fait allusion au « poids de l'Histoire », à Grundtvig, fondateur du mouvement des *folkehøjskoler* (écoles supérieures pour adultes), et à Jules Ferry, père de l'école obligatoire, gratuite et laïque. Mon intention est de montrer que ces deux figures mythiques – ce sont de véritables icônes nationales – ont exercé une influence déterminante sur la pensée et la pratique pédagogiques au Danemark et en France. Les traditions qu'ils ont fondées au XIX^e siècle sont sans doute caractéristiques du génie propre à l'un et à l'autre de nos deux pays, mais elles se trouvent en même temps pratiquement aux antipodes l'une de l'autre. Je serai amené à définir le malaise qui pèse sur les deux écoles, ainsi que les réformes

envisagées de part et d'autre, et je conclurai en précisant que les solutions proposées tendent finalement à rapprocher les deux systèmes, dans une orientation générale qui – idéalement – devrait allier harmonieusement l'instruction à l'éducation, la transmission des connaissances au savoir-vivre en société.

Commençons par des choses simples et concrètes. Par exemple le jugement d'un journaliste danois installé à Paris, dont les enfants ont fréquenté une école de la banlieue parisienne. Son témoignage date déjà un peu, mais je pense que les parents danois qui ont séjourné en France avec leur famille se retrouveront facilement dans l'expérience qu'il a décrite. Il s'agit en réalité d'un dur réquisitoire. Tout y passe : les programmes préétablis au niveau national, la fréquence des contrôles et des évaluations chiffrées à partir de la maternelle, l'absence de discipline, la violence croissante, la fascination qu'exerce la culture livresque, l'obsession d'obtenir les meilleurs résultats, etc. Sa conclusion au ton ironique en dit long. C'était aussi un avertissement à l'intention du gouvernement danois de l'époque. Ce journaliste espérait en effet que « dans son zèle réformateur, le système scolaire danois ne [ferait] pas des progrès tels qu'il [se mettrait] à ressembler au système éducatif français vieux d'un siècle », et, il estimait que les élèves des écoles françaises n'étaient certainement pas mieux « équipés pour la vie » que leurs homologues danois.

Par symétrie, je citerai maintenant un jugement français sur l'école danoise. Il a été prononcé par Luc Chatel, alors ministre de l'Education nationale, lors d'une visite au Danemark, il y a quelques années, à une période où l'opinion publique française était fascinée par le modèle danois et sa *flexicurité*. A l'issue de cette visite destinée à étudier les rythmes scolaires, notre ministre ne semble vraiment pas avoir été impressionné par l'école danoise. Il a jugé en effet que les différences entre les deux systèmes scolaires étaient telles que nous étions « sur une planète différente » et qu'il fallait « se garder d'imaginer que nous allons copier telle ou telle initiative ». Deux choses ont néanmoins retenu son attention : l'autonomie des établissements et la différenciation des emplois du temps, mais, ajouta-t-il prudemment : « avec une garantie nationale ». La délégation qui l'accompagnait a tout de même remarqué que le système danois accordait une place centrale à « l'épanouissement des enfants » et que les parents d'élèves jouaient un rôle important dans les écoles.

Après cette première approche plutôt subjective, mais révélatrice, il est temps de porter notre attention sur des analyses qui ont recours à des méthodes plus rigoureuses. Au pays de Grundtvig comme dans la patrie de Jules Ferry, on a longtemps été fermement convaincu d'avoir les systèmes éducatifs les plus performants du monde. Les résultats des enquêtes PISA – Programme international de suivi des acquis des élèves – ont fortement contribué à ébranler ces certitudes. Ces enquêtes sont organisées tous les trois ans sous l'égide de l'OCDE et elles évaluent les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. La première d'entre elles a eu lieu en l'an 2000, elle a porté à l'époque sur 32 pays et plus de 275.000 élèves de 15 à 16 ans. Par la suite, le nombre d'élèves « cobayes » et de pays a été en augmentant, jusqu'à atteindre plus de 500.000 élèves et 65 pays et économies partenaires lors de la dernière livraison de PISA.

Il vaut la peine de s'intéresser aux réactions enregistrées d'entrée de jeu dans plusieurs des pays concernés. Devant leurs mauvais résultats, l'Allemagne et la Suisse – avec des « scores » pourtant assez voisins de ceux de la France – ont battu publiquement leur coulpe. Le *Spiegel* titrait en 2001 « Les élèves allemands sont-ils stupides ? » et parlait d'une « catastrophe de l'éducation », tandis que *La Tribune de Genève* estimait que « l'école suisse a reçu la fessée » et se demandait si le pays de Guillaume Tell était le « cancre de l'Europe ». L'Allemagne n'a d'ailleurs pas tardé à prendre des mesures concrètes pour améliorer ses prestations en la matière. Le Danemark a pris lui aussi à cœur la mise en cause de son système scolaire et le gouvernement libéral-conservateur de l'époque s'est lancé dans une réflexion approfondie, qui a abouti entre autres aux réformes très controversées de l'année 2006. Quant à la France, elle est restée à l'époque assez discrète sur la question. Lors de la publication des résultats, *Le Monde* indiquait sobrement que nous étions un « élève moyen de la classe OCDE », ce qui, en tout état de cause, était le reflet objectif de la réalité, mais les syndicats ont préféré remettre en cause les méthodes d'analyse du programme PISA. Avec le temps, la France a tout de même fini par prendre ces résultats au sérieux. Vincent Peillon s'en est même servi pour défendre son projet de refondation de l'école.

Les résultats de l'enquête PISA la plus récente – la cinquième – datent du mois de décembre de l'année dernière. Cette fois-ci, l'accent a porté sur les mathématiques,

comme en 2003. Le classement général a créé une surprise, puisque les sept premières places ont été remportées par des pays ou économies partenaires d'Asie du Sud-est : Shanghai, Singapour, Hongkong. Et la Finlande, qui avait longtemps caracolé en tête depuis le début de ces enquêtes, a été reléguée cette fois-ci à la douzième place. La France et le Danemark sont restés à peu près au même niveau médiocre que les fois précédentes, la tendance étant néanmoins légèrement à la baisse. En mathématiques, le Danemark occupe la 22^e place, avec une légère avance sur la France, qui occupe la 25^e place. En compréhension de l'écrit, c'est la France qui l'emporte, à la 21^e place alors que le Danemark est à la 25^e. Quant aux sciences, troisième volet des enquêtes PISA, la France et le Danemark sont au coude à coude, figurant respectivement aux 26^e et 27^e places.

Cette étude désigne par ailleurs la France comme championne des inégalités scolaires, l'écart se creusant entre les meilleurs et les moins bons élèves, et l'élite se distinguant par une importante corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire. Autre point sombre, l'école française s'illustre aussi négativement par l'important niveau d'anxiété qu'elle génère, par sa forte proportion de redoublants et son manque de discipline. Andreas Schleicher, grand ordonnateur du programme PISA, n'a pas ménagé ses critiques à l'égard du système éducatif français, estimant que c'est l'un « des plus rétrogrades » et qu'on n'y « enseigne pas suffisamment ce qui sera pertinent pour réussir sa vie ». Pour reprendre un jugement prononcé par les auteurs du best-seller *La fabrique de la défiance... et comment s'en sortir*, publié en 2012, l'école française « n'a toujours pas adopté des pratiques pédagogiques tournées vers la socialisation des élèves, et reste arc-boutée sur sa conception d'une école obsédée par la seule transmission du savoir ».

Au Danemark, l'un des points noirs mis en évidence par cette enquête concerne le nombre décroissant d'excellents élèves. Pour corriger cette tendance, Stefan Hermann, spécialiste danois de questions scolaires, a admis que la culture pédagogique de son pays doit devenir « beaucoup plus ambitieuse », en particulier pour l'élite des élèves, mais il a expliqué que jusqu'à présent, l'école danoise ne s'est jamais beaucoup intéressée à l'élite et n'a pas cherché à favoriser l'éclosion de talents exceptionnels. Elle a privilégié la dimension sociale de l'institution scolaire. On reconnaît là une différence fondamentale entre nos traditions pédagogiques – et, disons-le : les mentalités – de nos deux pays. A l'élitisme de l'un s'oppose

l'égalitarisme de l'autre.

Les enquêtes que je viens de citer sont devenues la norme mondiale de l'évaluation scolaire, mais il faut bien reconnaître qu'elles ont une portée limitée, car elles analysent essentiellement la capacité à utiliser des savoirs et laissent les compétences sociales largement hors de leur champ d'investigation. Si l'on veut cerner de plus près le contexte socio-culturel dans lequel l'école évolue, il faut avoir recours à d'autres outils méthodologiques. C'était le cas du programme de recherche ENCOMPASS (Education and National Culture : a comparative study of attitudes to secondary schooling), qui, il y a une quinzaine d'années, a eu pour objet de comparer les systèmes scolaires anglais, danois et français, en tenant compte de leurs traditions culturelles et politiques. Cette étude a montré entre autres – on pouvait s'y attendre – l'importance de la tradition libérale pour l'école anglaise, de l'idéal républicain pour le système éducatif français, et de la tradition communautariste danoise, dans laquelle – comme dans les autres pays nordiques – la démocratie locale et le partenariat social jouent un rôle central. Ces critères ne sont pas pris en compte par des enquêtes du type PISA tournées vers les réalités pratiques quotidiennes déconnectées de la culture politique des pays concernés.

Je n'entrerai pas davantage dans le détail. Je voulais simplement tirer argument de cette approche pour justifier l'éclairage historique que je vais adopter maintenant, en évoquant deux grandes figures qui ont joué un rôle fondateur dans l'histoire de l'éducation au Danemark et en France : Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) et Jules Ferry (1832-1893). L'influence qu'ils ont exercée l'un et l'autre – *mutatis mutandis* – sur le système éducatif de leurs pays respectifs est incontestable. C'est absolument évident en France, même si l'opinion publique a généralement une notion très vague et très idéalisée du père de l'école « républicaine ». C'est au pied de la statue de Jules Ferry que l'actuel président de la République a tenu son premier grand discours officiel, dans le jardin des Tuileries, dans lequel il a annoncé que l'école serait la grande priorité de son quinquennat. Mais c'est aussi à lui que son prédécesseur avait pensé lorsqu'il avait rédigé sa fameuse et très ambitieuse *Lettre aux éducateurs* diffusée à la rentrée 2007, dans laquelle il affirmait qu'il ferait de la revalorisation du métier d'enseignant une des priorités de son mandat présidentiel. Et c'est encore au promoteur de l'école laïque, gratuite et obligatoire

qu'un collectif d'auteurs se référait dans un ouvrage au titre évocateur – *Réveille-toi, Jules Ferry, ils sont devenus fous !* (2006) – qui décrivait « comment les programmes du collège envoient nos enfants dans le mur ».

Du côté danois, Grundtvig a exercé une influence déterminante sur la formation de l'identité nationale d'une façon générale, mais il a aussi joué un rôle paradigmatique en matière de pédagogie, comparable à celui de Jules Ferry en France. Avant de donner une idée plus précise de sa pensée et de son action, il y a lieu de prendre une précaution oratoire importante : son champ de réflexion se rapportait *stricto sensu* aux écoles pour adultes (*folkehøjskoler*) et non à l'école primaire. Pour justifier la place que je lui accorde dans mon analyse, je me réfugierai volontiers derrière l'autorité de Ebbe Thestrup Pedersen, théologien, spécialiste de l'enseignement religieux, qui, dans un article déjà ancien, « Grundtvigs betydning for den danske folkeskole » (L'importance de Grundtvig pour l'école publique danoise), défendait la thèse selon laquelle on ne doit pas exagérer l'influence du promoteur des écoles supérieures pour adultes sur l'école danoise. Selon lui, c'est uniquement par son idée de liberté de pensée (*åndsfrihed*) qu'il a apporté une contribution à l'histoire de l'école danoise, mais celle-ci a été durable et très forte. Je tiens donc ce point pour acquis : le système éducatif danois porte l'empreinte de Grundtvig.

L'éducation populaire (*folkeoplysning*) telle qu'il la concevait n'a rien à voir avec l'obsession des diplômes, si caractéristique de notre système. Il s'opposait farouchement à ce qu'il appelait « l'école noire », avec sa pédagogie sans âme largement basée sur l'apprentissage par cœur. Son idée maîtresse était que tout enseignement de qualité se fait par le biais de l'oral, qu'il appelait « le verbe vivant », (*det levende ord*). Son objectif était « skolen for livet » (l'école pour la vie), une école sans examens et sans notes, qui doit aider à maîtriser les aspects concrets de l'existence. Ces efforts ont été largement couronnés de succès et ils ont donné à la culture danoise dans son ensemble un aspect « *folkelig* », c'est-à-dire populaire, au sens noble du terme, alors que la culture et le système éducatif français sont restés très élitistes.

Je ne voudrais pas simplifier abusivement les choses. Les *folkehøjskoler* sont loin de constituer un bloc monolithique, et, comme je l'ai précisé, elles ne représentent qu'un aspect du système éducatif danois. Pasteur, poète, historien, théologien et mythologue, Grundtvig n'était ni théoricien ni praticien de la pédagogie, mais il n'en a

pas moins exposé ses idées concernant l'enseignement dans plusieurs ouvrages. Elles sont étroitement liées à sa conception de l'homme et de l'existence, et elles ont une portée éminemment politique. Il s'agissait pour lui d'œuvrer en faveur de la démocratisation de la société danoise, en contribuant à l'éveil des populations rurales. Il voulait entre autres que celles-ci soient capables de représenter elles-mêmes leurs propres intérêts dans les assemblées provinciales créées en 1831. Son projet initial tournait toutefois autour de l'Académie de Sorø, établissement d'enseignement supérieur dont il voulait élargir la base de recrutement. Dans son esprit, l'Etat devait jouer un rôle central dans cette « haute école populaire ».

On sait qu'en réalité, la toute première école supérieure pour adultes fut fondée à Rødding, en 1844, à la suite d'une initiative privée sur laquelle Grundtvig n'avait exercé qu'une influence indirecte. D'autres écoles du même type ne tardèrent pas à se multiplier, mais diverses orientations se firent jour : dans certaines d'entre elles, comme celle de Christen Kold, l'influence de la religion était très sensible, d'autres insistaient plutôt sur la formation professionnelle. Grundtvig lui-même – bien qu'il fût pasteur – n'accordait à l'enseignement religieux qu'une place secondaire, selon la célèbre devise « mennesket først, kristen så » (d'abord homme, ensuite chrétien).

Il n'y a rien d'étonnant à ce que les toutes premières *folkehøjskoler* aient été construites tout près de la frontière allemande. Il s'agissait alors pour les Danois de définir leur identité, de se démarquer nettement par rapport à la culture germanique dont ils subissaient l'influence. Le patriotisme, la défense de la « danité » (*danskhed*) étaient au cœur du projet éducatif de Grundtvig.

Ajoutons pour finir que même si la mythologie nordique et l'histoire nationale ont occupé dès le début une place importante dans les *folkehøjskoler*, il serait tout à fait faux de penser qu'elles détournaient l'attention des élèves des besoins de la vie pratique. Leur fréquentation des textes médiévaux devait les amener à s'inspirer du dynamisme de leurs glorieux ancêtres, les Vikings. Toute l'histoire politique de la deuxième moitié du Danemark du XIX^e siècle a été marquée par l'essor de la classe paysanne qui a pris conscience de sa force, créant le mouvement coopératif, et procédant à une importante mutation qui a orienté l'agriculture danoise vers l'élevage, à un moment où les abondantes exportations de blé en provenance de l'Amérique du Nord et de la Russie privaient la production céréalière danoise de toute compétitivité. C'est l'époque où le parti libéral, *Venstre*, parti des paysans, s'imposa petit à petit face à la Droite réactionnaire. L'héritage grundtvigien a donc

une dimension très pratique. Par son contenu et par ses méthodes, la *folkehøjskole* danoise a fortement contribué à la démocratisation du pays.

Si Grundtvig a joué un rôle central dans l'histoire danoise du XIX^e siècle, Jules Ferry est, quant à lui, l'une des grandes figures de l'histoire républicaine française, un des pères fondateurs de la III^e République. L'image d'Epinal qu'on a généralement de lui occulte toutefois un certain nombre d'éléments importants. Comme Mona Ozouf le rappelle dans le beau livre qu'elle vient de lui consacrer, livre qui fait ressortir l'unité de son action, « il a d'abord été le personnage le plus haï de notre vie politique ». Souvent en butte à l'animosité de l'opinion, il a échappé de justesse à une tentative d'assassinat en 1887. Avocat de formation, il a été journaliste, député, préfet de la Seine, maire de Paris pendant une partie du siège de la capitale en 1870 – les mesures de rationnement qu'il a prises alors lui ont valu le sobriquet de « Ferry-Famine » –, plusieurs fois ministre, deux fois président du Conseil, mais aussi membre et, très brièvement, président du Sénat. Alors qu'il était ministre des Affaires étrangères, à une période où les esprits étaient obsédés par la reconquête de l'Alsace-Lorraine, il s'est fait en outre le défenseur d'une politique coloniale très active. A telle enseigne que ses détracteurs – au nombre desquels se trouvait Clemenceau – l'ont appelé « Ferry-Tonkin ». Ses propos colonialistes, dans un discours resté célèbre, où il estimait que la France avait « le devoir de civiliser les races inférieures », sont souvent utilisés à charge, dans un procès d'intention qui ne tient guère compte des modes de pensée de l'époque.

Cette remarque sur le contexte historique m'invite à souligner un point de convergence intéressant. Avec un léger décalage dans le temps, l'essor des écoles grundtviennes et celui de l'école républicaine de Jules Ferry s'expliquent en bonne partie par les défaites militaires retentissantes que nos deux pays ont subies face à la Prusse de Bismarck : l'une en 1864, lors de la guerre des Duchés, et l'autre en 1870, lors de l'affrontement qui s'est soldé par la proclamation du deuxième « Reich » allemand à la Galerie des glaces, à Versailles, en janvier 1871. Le Danemark avait perdu les Duchés, et la France l'Alsace-Lorraine. Dès le milieu du siècle, la menace allemande a créé le besoin de fonder des écoles capables de cultiver le sentiment identitaire danois. Un peu de la même manière, Jules Ferry considérait comme beaucoup d'autres que l'ignorance, le manque d'éducation des masses populaires étaient la cause de la défaite de 1870. Ses projets concernant

l'école avaient pour but d'apporter un remède à cette situation.

La réforme de l'enseignement primaire menée à bien par Jules Ferry, avec les lois de 1881 (gratuité) et de 1882 (laïcité et obligation scolaire), au terme d'une rude bataille politique, a posé l'un des principaux fondements de la France républicaine. La loi de 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat a complété cet arsenal législatif et parachevé l'œuvre de Jules Ferry dans le domaine scolaire.

J'ai déjà souligné qu'on ne peut pas comparer terme à terme le mouvement grundtvigien avec l'école républicaine de Jules Ferry, dans la mesure où il s'agissait dans un cas d'écoles privées et dans l'autre de l'école primaire publique. L'Etat était au centre du projet éducatif de Ferry, ce qui le situe d'une certaine manière aux antipodes de la pédagogie des *folkehøjskoler*. Une autre observation s'impose aussi : si la religion n'occupait qu'une place secondaire dans la pensée pédagogique du pasteur Grundtvig, elle faisait toutefois résolument partie de son bagage intellectuel. Jules Ferry, quant à lui, était libre penseur, franc-maçon et adepte du positivisme. Contrairement à ce qu'on pense souvent, la laïcité dont il s'est fait le défenseur avait néanmoins pour objectif déclaré d'assurer la neutralité de l'enseignement, de créer un idéal républicain commun hors des luttes religieuses. Il respectait la religion en tant que telle, mais il voulait défendre la liberté de conscience pour croyants et non-croyants. Jules Ferry a atteint ses objectifs ambitieux, aidé par la cohorte des « hussards noirs » de la République, selon l'expression inventée par Péguy. En réalité, il est bon de savoir que la tradition d'anticléricalisme intransigeant et radical créée par ces instituteurs n'était pas entièrement conforme à sa conception de la laïcité.

Le terme école « républicaine » a par ailleurs des connotations qui peuvent prêter à confusion. Ce serait un grave contresens d'assimiler les républicains des années 1880 à des révolutionnaires. Jules Ferry était bien un adepte des Lumières, et, à ce titre, un lointain héritier de la Révolution, mais il avait totalement désapprouvé le régime de terreur qui s'était installé à Paris pendant la Commune. Son ambition était précisément que l'école serve à « mettre fin à l'ère des révolutions ». D'une façon générale, la pensée de Jules Ferry était celle d'un modéré, d'un réformateur.

On associe son nom à juste titre aux notions de « méritocratie », d'« élitisme » et d'« ascenseur social ». A cet égard, il faut prendre conscience du fait qu'après avoir réprouvé les excès de la Commune, Ferry a voulu créer une école destinée à assurer la stabilité de la société industrielle de l'époque et non à la bouleverser. L'école de la

République devait répondre aux besoins croissants d'une économie nationale moderne et protéger le pays de l'idéal socialiste ou communiste. C'est une « école des bon élèves », du mérite individuel, qui a ainsi été créée, une école faite pour que des fils de paysans et d'ouvriers particulièrement doués puissent améliorer leur condition sociale et par là même contribuer à la pérennité d'une société pourtant inégalitaire dans son ensemble. C'est cette tradition foncièrement élitiste qui figure en quelque sorte dans les « gènes » de l'école publique française, avec tout le stress et les frustrations qu'elle occasionne.

En forçant le trait, on peut dire que les systèmes scolaires danois et français se caractérisent par des traditions diamétralement opposées. L'école française mise avant tout sur les connaissances, mais, pour reprendre un propos de Bernard Hugonnier, directeur-adjoint de l'Education à l'OCDE, « c'est en France que les élèves souffrent le plus », tandis que les élèves danois apprennent moins de choses que leurs homologues français, mais ils se sentent bien à l'école et apprennent à vivre ensemble. Malgré ces différences notoires, nos deux pays obtiennent pratiquement les mêmes résultats médiocres lors des enquêtes concernant le suivi des acquis des élèves. Alertés par des mauvais classements répétés, les gouvernements concernés se sont livrés à une réflexion de fond qui a abouti aux réformes qui ont connu un début d'application à la dernière rentrée scolaire.

La réforme danoise a déclenché une polémique d'une violence rare au pays d'Andersen. Les enseignants ont exprimé leur opposition à ce projet avec une telle détermination qu'une mesure de lock-out de quatre semaines a été prise à leur rencontre au printemps 2013. Les discussions ont finalement abouti à un texte de loi soutenu par les sociaux-démocrates, les libéraux, les conservateurs et les populistes du *Dansk Folkeparti*. La tendance générale est claire : il faut amener les élèves danois à un meilleur niveau de compétence. Pour ce faire, les enseignants sont astreints à faire davantage d'heures sans augmentation de salaire. Les élèves voient aussi leur journée allongée, et des heures de soutien personnalisé sont prévues. La notion de « bien-être » (*trivsel*) est citée dans les commentaires officiels, mais – on reconnaît là une revendication récurrente de nombreux parents – la discipline et l'ordre sont aussi mentionnés comme des éléments indispensables au respect dû à l'institution. Les langues étrangères doivent être pratiquées plus tôt et une place plus grande leur est accordée parmi les autres matières. Le directeur d'établissement voit

son rôle nettement renforcé et on mise sur le travail pédagogique en équipe.

Une ligne de clivage très claire et très révélatrice sépare les défenseurs de la nouvelle loi de ses détracteurs. Pour ces derniers, ce sont purement et simplement les fondements mêmes de l'école danoise qui sont ainsi mis en cause. On néglige le développement personnel de l'individu et l'apprentissage de la démocratie au profit des besoins de l'économie nationale dans le contexte de la mondialisation. On met au rancart les valeurs humaines et on préfère former de braves soldats de l'Etat-concurrence, qui prend la place de l'Etat-providence. L'acquisition de connaissances immédiatement utiles et la formation (*uddannelse*) l'emportent sur la culture générale (*almendannelse*), « pierre angulaire de l'école primaire », selon le philosophe Peter Kemp, avec ce qu'elle suppose de réflexion sur la société et sur l'importance de l'esprit critique. Les références à Grundtvig sont nombreuses. Les critiques de la réforme en cours voient dans l'école nouvelle une résurgence de l'« école noire » que détestait le fondateur des *folkehøjskoler*, un danger pour la créativité, l'imagination et l'épanouissement personnel.

On ne compte plus, en France, le nombre de réformes que le système éducatif a connues. Plusieurs ministres de l'Education nationale en ont rattaché une à leur nom, et, fait symptomatique, les détenteurs de ce portefeuille ministériel se succèdent au rythme record d'environ un tous les deux ans. Depuis le début du dernier mandat présidentiel, nous en avons déjà eu trois en l'espace de deux ans et demi. Comment se lancer dans une action durable dans un laps de temps aussi court et une telle atmosphère d'instabilité ? Le besoin de réforme crève les yeux, mais, selon l'un des traits de notre caractère national, dès qu'on dépasse le stade du projet et qu'on cherche à faire entrer les changements dans les faits, les blocages commencent. Les réflexes corporatistes des syndicats d'enseignants se déclenchent aussitôt violemment pour résister au changement.

Sur le fond, il ne fait aucun doute que le système éducatif français est en crise et que les sujets de mécontentement et d'inquiétude sont nombreux. Nicolas Sarkozy et François Hollande ont l'un et l'autre employé le mot de « refondation » à l'égard de l'école. Le terme est fort, il fait allusion à des mesures radicales qui vont beaucoup plus loin que de simples réformes. Dans son livre-programme *Refondons l'école – pour l'avenir de nos enfants* (2013), Vincent Peillon, ministre de l'Education nationale pendant près de deux ans dans les deux gouvernements de Jean-Marc Ayrault, a fait

un bilan courageux et sans complaisance de l'institution dont il avait la charge. « L'école au chevet de l'école, voilà la méthode », précise-t-il au début de l'ouvrage. Son diagnostic lucide identifie les principaux problèmes. Dans le passage intitulé « Changer les représentations », il plaide carrément pour un « changement de mentalité » par rapport à l'école. Il s'en prend à « des préjugés, tenaces en France, comme celui qui voudrait qu'un système éducatif soit d'autant plus efficace qu'il est sélectif et dur avec sa jeunesse... La vérité, c'est que notre système est malade du tri qu'il opère dès le plus jeune âge entre ses enfants. » Comparant la France avec d'autres pays, il fait remarquer que « ce n'est pas la sélection, ce n'est l'exclusion » qui assurent la réussite scolaire, « ce n'est pas l'absence de prise en considération des besoins des élèves, de la diversité de leurs compétences. »

Le projet dans son ensemble est très ambitieux. Il touche en effet aux fondements de l'institution scolaire, et sa réalisation demande par conséquent beaucoup de temps. Après que Manuel Valls est devenu chef du gouvernement, deux ministres de l'Education nationale ont succédé à Vincent Peillon, et pour l'instant, c'est surtout la question des rythmes scolaires qui a attiré l'attention. Elle a d'ailleurs suscité une forte opposition. Autre innovation importante, la mise en place des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) mérite une mention à part. Il est beaucoup trop tôt pour faire un bilan, mais cette création répond à un besoin criant. Elle a pour but de remédier à une anomalie propre à notre système éducatif : jusqu'à présent, les enseignants français ont été recrutés sans formation pédagogique réellement approfondie. Négligée par un système qui a misé principalement sur la maîtrise des connaissances académiques, la formation des maîtres, avec sa dimension professionnelle spécifique, devrait – si elle fonctionne bien – améliorer la qualité de l'enseignement en France.

Je ne peux pas entrer ici dans le détail, mais qu'il s'agisse des rythmes scolaires ou de la formation des maîtres ou d'autres aspects encore, la tendance générale de la « refondation » de l'école élémentaire, telle qu'elle a été définie par Vincent Peillon, va dans le sens d'une plus grande prise en compte de l'enfant, trop souvent oublié au profit de programmes encyclopédiques, et d'une ouverture de l'école vers d'autres activités que celles qui sont liées aux connaissances livresques. Cette « école de la bienveillance, de la confiance et du plaisir d'apprendre » veut aussi limiter les redoublements, faire évoluer la notation et l'évaluation, lutter contre le décrochage, bref, faire naître un climat nouveau et combattre ainsi les inégalités sociales. Le

vibrant plaidoyer auquel Vincent Peillon se livre dans *Refondons l'école* ne manque pas d'idéalisme, mais, comme toujours, il y a loin de la coupe aux lèvres. Les intentions sont bonnes, mais tout dépend de la façon dont on les met en œuvre.

Au moment de conclure, je me référerai volontiers à un ouvrage paru au début du mois de septembre. Son auteur, Jean-Michel Blanquer, actuellement directeur du groupe ESSEC, a occupé plusieurs postes clés dans l'Education nationale. Ancien recteur, il appuie sa réflexion sur des expériences de terrain. Il s'en prend entre autres aux syndicats, qu'il juge « malades », et refuse les clivages gauche/droite, artificiels à ses yeux. C'est la pratique qui l'intéresse. Pour transformer l'école, il estime qu'il faut restaurer la confiance à tous les niveaux, mais il faut avant tout remotiver les professeurs, car ils sont « la pièce maîtresse du changement ». Il faut leur donner « davantage de liberté et d'autonomie », alors qu'ils sont actuellement trop souvent considérés comme de simples exécutants, contraints de faire passer un programme à tout prix. Vers la fin du mois d'août, à la demande du journal *L'opinion*, le même Jean-Michel Blanquer avait rédigé un court article fiction au ton résolument optimiste, dans lequel il imaginait quelle serait la situation scolaire en France en 2020. Selon lui, « l'école et l'enseignement supérieur français [auront] retrouvé le chemin de la réussite ». On pourra même parler d'un « miracle français » en matière d'éducation, car la France aura « trouvé sa voie entre le modèle scandinave et le modèle asiatique ». En réalité, son livre montre qu'il pensait surtout à la Finlande et à Singapour, ce qui fausse un peu la perspective, je le reconnais... Mais c'est précisément cette idée d'axe médian que j'ai cherché à défendre au cours de cette conférence : les réformes scolaires danoise et française ont tendance à rapprocher les deux systèmes. L'école danoise semble vouloir donner plus de valeur aux contenus et aux connaissances, tandis que l'école française tend à prendre quelque distance par rapport à l'obsession des programmes, des évaluations et des notes. L'instruction (*uddannelse*) doit aller de pair avec l'éducation (*dannelse*). Notons pour finir que Jean-Michel Blanquer a appelé son livre *L'école de la vie*. Ce n'est peut-être pas tout à fait un hasard s'il a ainsi choisi un titre que Grundtvig n'aurait pas renié, lui qui voulait que la *folkehøjskole* soit une « école pour la vie ».