

ATELIER > L'école et ses héritages. Les résistances aux évolutions

École et mouvements sociaux au Portugal : une mémoire perdue

Rui Canário

Université de Lisbonne

rui.f.canario@netcabo.pt

La seconde moitié du XX^e siècle est incontestablement marquée par le triomphe et l'affirmation de l'école, résultats d'une mutation qui a permis de passer d'une école pour les élites à une école de masse. La croissance exponentielle de l'offre et de la demande scolaires est un phénomène qui a touché l'ensemble de la planète. Le Portugal n'a pas échappé à la règle. Malgré les homogénéités qui marquent les politiques et les pratiques éducatives dans un « système monde », on peut identifier, dans les différents pays, des particularités qui découlent de la diversité des contextes et des parcours historiques. Au Portugal, il me semble que les sources historiques de quelques singularités éducatives peuvent être reliés à trois facteurs qui s'enchevêtrent.

La persistance d'une dictature, dont la chute a déclenché un processus de démocratisation de l'éducation et de l'école. En fait, une politique de démocratisation de l'accès à l'enseignement n'a vraiment commencé qu'au début des années soixante-dix et on ne peut parler d'un phénomène d'« explosion scolaire » qu'après la Révolution du 25 avril 1974.

Une tardive scolarisation de masse, par rapport aux pays européens plus proches et qui marque, encore aujourd'hui, le paysage éducatif portugais : deux tiers de la population n'ont pas une scolarisation de neuf années, l'analphabétisme représente 10 % et les niveaux d'illettrisme sont particulièrement élevés. Ce que les autorités politiques désignent par l'expression « déficit de qualifications ».

Le seul moment de rupture démocratique, les grands changements éducatifs et l'émergence d'une dynamique d'innovation *instituyente*, au niveau des écoles, coïncident avec la courte période d'un mouvement populaire de base qui couvre la période qui va du 25 avril 1974 au 25 novembre 1976. Une fois l'ordre démocratique rétabli, le pays a pu s'engager sur la voie de la « normalisation ». Petit à petit, tout est devenu semblable aux partenaires d'une Europe intégrée.

LES GRANDES RÉFORMES

Dans le cas portugais, on trouve, depuis 1970, les ingrédients typiques des grandes réformes classiques sous la forme de deux stratégies principales. La première correspond à utiliser le pouvoir coercitif de l'État pour imposer (« d'en haut ») des changements à partir de la production de normes légales. La deuxième se fonde sur une démarche empirique-rationnelle et se traduit, du point de vue pratique, par un modèle industriel de production de changements qui, d'une façon linéaire, passerait d'une étape de recherche (production d'un prototype) à une étape d'expérimentation (établissements scolaires pilotes) et, finalement, à une étape de généralisation à l'ensemble des établissements. Ces deux stratégies matérialisent une logique instituée de changement, fondée sur une nette séparation dans l'espace, dans le temps, et en ce qui concerne les acteurs, entre la conception et la mise en œuvre des changements, ce qui engendre deux difficultés majeures : d'une part le passage du niveau des intentions légales au niveau des actes (limites du changement par décret), d'autre part, le passage du terrain expérimental à la généralisation à l'ensemble du système éducatif (limites du modèle de recherche-développement). Le processus de réforme ne produit, finalement, que des changements potentiels (des normatifs et des prototypes). Leur transformation d'un stade virtuel à un stade réel, fait appel à l'émergence d'un processus *instituant* qui suppose l'invention de nouvelles façons d'agir et d'interagir, de la part des acteurs, dans chaque contexte. Au Portugal, comme partout, cette façon volontariste et centralisée de tout changer s'est traduite par des échecs successifs. Les écoles ont, bien sûr, fait preuve d'un considérable potentiel de créativité, mais les résultats de cette créativité sont restés dans une situation de marginalité ignorée.

LES DÉFIS DE LA GLOBALISATION

Du point de vue économique et politique, le Portugal a répondu aux défis de la globalisation à travers l'adhésion au projet européen d'intégration qui prétend créer un seul espace, dont l'ambition serait de devenir le plus riche et compétitif du monde. Dans ces conditions, le pays a abdiqué, volontairement, l'essentiel de sa souveraineté et concrétise à son niveau des politiques conçues et décidées ailleurs. C'est évidemment le cas des politiques éducatives. Le vaste processus de globalisation a remis en cause notre manière de voir une régulation économique, politique et sociale, régie, au niveau mondial, par la capacité de chaque État national à contrôler les flux à l'intérieur et à l'extérieur de son territoire, envisagé comme un espace physique, bien délimité par des frontières nettes. Ces transformations ont eu des implications importantes dans le domaine de l'éducation. On assiste à la création d'un nouvel ordre qui altère et rend obsolètes les systèmes éducatifs conçus dans un cadre strictement national. On peut observer, recherches empiriques à l'appui, une convergence des politiques conduites en différents pays, à partir de l'émergence d'un processus de régulation transnationale, dans lequel les organismes supranationaux jouent un rôle décisif. La régulation transnationale des politiques éducatives, par un effet de « contamination » où d'« externalisation », se traduit par la consolidation d'un marché mondial de l'éducation. Au Portugal, notamment dans les écoles, sont dominantes des politiques et des pratiques éducatives dont la marque essentielle n'est pas l'originalité.

D'autre part, au Portugal comme ailleurs, le gigantisme des systèmes scolaires a engendré des effets pervers qui correspondent au concept de contre-productivité énoncé par Ivan Illich dans sa défense d'une société sans école. Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, l'école, initialement présentée comme la « solution », est progressivement devenue un problème de grande dimension, fabriquant des légions d'insatisfaits. L'évolution de l'école d'un statut de solution à un statut de problème est concomitante à sa transition d'une école pour les élites à une école de masse. Sa croissance exponentielle s'est traduite par des manifestations de contre-productivité.

La première de ces manifestations est la croissance quantitative de publics réfractaires à la logique scolaire, et dont le refus de scolarisation se manifeste par des indices très élevés d'absentéisme, d'abandon et d'échec scolaire. L'élargissement progressif d'une scolarité obligatoire et universelle a créé un phénomène inexistant dans l'école des élites, traduit par l'invention sociale d'une enfance « anormale ». L'émergence d'un phénomène massif d'illettrisme dans les sociétés les plus intensément scolarisées exprime l'inefficacité de l'école face à des publics larges qui « résistent » à la scolarisation. Cette résistance se manifeste également par la croissance en flèche (ou, au moins, subjectivement perçue comme telle) des phénomènes d'indiscipline, d'incivilité et de violence. C'est dans ce contexte que l'on constate l'élargissement d'un univers de plus en plus nombreux, aux contours de plus en plus diffus, de populations ayant des « besoins éducatifs spécifiques », tandis que les problèmes de « maintien de l'ordre » constituent désormais l'une des priorités des autorités éducatives. Celles-ci consacrent une part de plus en plus large de leur activité à tenter de construire des modes de gestion et d'encadrement des publics menacés par la « désaffiliation scolaire ». Aux problèmes d'efficacité découlant du changement de nature des publics scolaires se sont ajoutés les problèmes dus à un changement d'échelle qui rend les systèmes scolaires virtuellement ingouvernables. En devenant un problème, l'école a acquis, aux yeux de ses utilisateurs, les caractéristiques d'un « mal nécessaire », où la conjugaison de la rareté des emplois avec la dévalorisation des diplômés a rendu ces derniers à la fois moins rentables et plus indispensables. L'école, qui était un jeu dont on percevait la somme comme positive, s'est transformée en un jeu à somme nulle, où la logique de la démocratisation donne lieu à une logique d'exclusion relative. L'école est devenue une sorte de terre promise qui, comme l'horizon, recule quand on avance. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'une large part des ressources et des énergies placées dans la gestion des systèmes scolaires est consacrée à tenter de corriger, sans succès, les dysfonctionnements créés et aggravés par leur croissance constante. Un bon exemple de cette manifestation de contre-productivité nous est fourni par les politiques de discrimination positive (au Portugal, en France et ailleurs) et par la façon dont elles ont évolué. Au-delà du fait que les résultats sont généralement décevants, ce qu'il convient de souligner à présent est que ces politiques ont subi, au fil des temps, une inflexion qui a déplacé leur axe de la promotion de l'égalité des chances vers un autre axe qui est la lutte contre l'exclusion sociale. Ceci signifie que l'on est passé de la lutte contre les inégalités scolaires « classiques » vers une lutte contre un nouveau type d'inégalités, alimentée par des phénomènes de ségrégation urbaine et de dualisation sociale. Dans ce cas, à l'image de ce qui a lieu avec les politiques sociales dans d'autres domaines, une partie substantielle des politiques pratiquées revête un caractère social palliatif ou s'institue comme une réponse à des dysfonctionnements internes.

PORTUGAL : UN HÉRITAGE OUBLIÉ

Le 25 avril 1974 s'est produit au Portugal un coup d'État militaire qui s'est rapidement transformé en mouvement révolutionnaire car la population n'a pas obéi aux ordres des militaires et on a assisté à une vraie occupation des rues. C'était la « Révolution des œillets », dont la durée fut courte mais intense (un an et demi). L'émergence d'un très fort mouvement des classes travailleuses a été, simultanément, cause et effet d'une suspension temporaire du pouvoir soit des patrons, soit des forces chargées de maintenir l'ordre. L'État est sorti de scène. Dans ce contexte, un mouvement gréviste autonome d'une ampleur sans précédent s'est déclenché, à la marge des partis politiques et des syndicats naissants. La création généralisée de ce qu'on a appelé les « organes populaires de base », les « commissions » dans les entreprises, dans les quartiers, dans les petits villages, a constitué le point de départ pour le transfert pour le contrôle direct des travailleurs d'une partie très importante de l'économie : entreprises, grandes propriétés agricoles, écoles, mais aussi des unités de l'armée sont passés vers un régime de démocratie directe.

Ce puissant mouvement populaire a matérialisé un immense et dynamique processus collectif d'apprentissage pour des millions de travailleurs, dans une large majorité analphabètes ou très peu scolarisés. Cet apprentissage s'est produit dans une action de transformation qui a amené les travailleurs à apprendre à « prendre la parole » et à gérer de façon autonome les usines et les fermes abandonnées ou prises aux patrons. De nouveaux types de rapports sociaux et de nouveaux modes d'organisation sociale ont pu prendre forme. Ce tableau de fond a permis de donner la première place à des modalités diverses d'éducation populaire qui ont débordé largement les frontières du système scolaire. L'éducation non formelle a gagné visibilité et droit de cité : l'éducation est devenue une sorte de citoyenneté en acte, traduite par de nouvelles articulations entre l'éducation, l'action civique et les processus de développement local. Il s'agit d'une période très influencée par les idées (et par la présence) du pédagogue brésilien Paulo Freire.

Cet environnement social et politique a envahi les écoles qui n'ont pas attendu des réformes pour mettre en place une riche diversité d'innovations instituant, soit dans les méthodes et l'organisation interne, soit dans le rapport avec les familles, soit dans le rapport direct avec le mouvement social qui se déroulait dans l'environnement proche (quartier, village, unité militaire). Le changement premier, spontané, a été la démission de tous les directeurs des établissements d'enseignement et leur substitution par des commissions de gestion directement élues : c'était la naissance de la « gestion démocratique » (en l'absence de loi) et qui était la manifestation dans les écoles du mouvement beaucoup plus large de nature autogestionnaire qui traversait toute la société portugaise. Ce changement marque encore aujourd'hui le quotidien des écoles et reste comme résiduel de la période révolutionnaire. L'inventaire des innovations produites est un travail qui reste à faire. Mais de toute évidence, ce qui s'est passé remet radicalement en cause la notion de « résistance à l'innovation », explication de nature tautologique qui a été utilisée, depuis les années soixante, pour justifier l'échec des grandes réformes successives. Après le rétablissement de l'ordre, le riche patrimoine des expériences éducatives vécues pendant la période révolutionnaire est devenu un héritage qu'il fallait dévaloriser et détruire. Pourtant, il reste comme la mémoire vécue d'un autre futur possible qu'aucune causalité du destin ne peut faire disparaître. ■

BIBLIOGRAPHIE

CANÁRIO Rui (2008) : « General report: teacher education and professional development ». In: Portuguese Presidency of the Council of the European Union *Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisbon: 27-28 September, 128-142.

CANÁRIO Rui (2007) : « A educação e o movimento popular do 25 de Abril ». In: Canário Rui (Ed.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa/UIDCE, 11-35.

CANÁRIO Rui (2007) : « Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal ». In: Vários. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE, 207-267.

CANÁRIO Rui (2006) : « School and comparative approach. New realities and new perspectives ». *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 1, 29-38.

CANÁRIO Rui (2004) : « Critique de l'école. Pourquoi (re)lire Ivan Illich ? » *Penser l'Éducation*, 15, 33-49.

CANÁRIO Rui (1997) : « L'école à la recherche du temps perdu. Les débats sur l'école au Portugal. » *Revue Internationale d'Éducation*, 15, 99-113.