

FAIBLESSE ET PRÉGNANCE DE LA FORME SCOLAIRE LE PARADOXE GREC

MARIE ELIOU *

«Et Pâris s'unissait à une ombre, comme si elle était un être de chair ; et nous, c'est à cause d'Hélène que nous étions enfoncés dans un carnage dix années durant.»

GEORGES SÉFÉRIS, *Hélène*.

Le lent travail des sociétés sur elles-mêmes, modifiant sans cesse aussi bien ce qui se donne à voir que ce qui reste invisible, incorpore le sens (les sens) attribué(s) à ce provisoire que constitue la condition, dans toutes les acceptions du terme, de l'humain et du social.

Ainsi, la scolarisation en tant que mode de socialisation, présentée et représentée sous de multiples visages, ne peut être nommée que si elle est référée à un temps et à un lieu, c'est-à-dire à un pays indissociable de son histoire. L'aventure de nos regards croisés sur la scolarisation dans les sociétés développées implique cette approche intégrée historique-comparative qui nous permettra de reconnaître le champ de notre étude, comme on ajuste une longue-vue à l'objet d'observation.

On s'interrogera, dans les pages qui suivent, sur la forme scolaire et sur son insertion actuelle dans les dynamiques éducatives et sociales en Grèce (M. Eliou, 1984). Mais auparavant, il nous faut nous entendre sur ce que nous considérons comme relevant de la forme scolaire, que ce soit dans l'école ou en dehors d'elle, étant entendu que «forme» n'égale pas «institution» scolaire.

Pour notre part, nous accepterions volontiers le canevas proposé dans un document de travail par Philippe Perrenoud (1990), regroupant et privilégiant un certain nombre de traits considérés comme caractérisant la forme scolaire :

1. contrat didactique entre un formateur et un apprenant,
2. pratique sociale distincte et séparée,

* Professeur à l'Université d'Athènes, Grèce

3. représentation préalable et planification des apprentissages,
4. transposition didactique des savoirs,
5. temps didactique défini,
6. discipline communément admise,
7. formes d'excellence et critères d'évaluation explicités,
8. efforts consentis,
9. finalisation sociale,
10. autonomie relative du rapport pédagogique.

La forme scolaire serait en somme la « mise en forme » de l'articulation d'un certain nombre de ces caractéristiques.

Dans l'évolution de la forme scolaire, on pourrait reconnaître trois périodes : la longue période de sa construction (analysée ici même, dans la première partie, par Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin), celle de sa mise en question (qui correspond à des préoccupations pédagogiques avant la dernière guerre et à un mouvement de contestation globale enflant progressivement après celle-ci et culminant à la fin des années 60) et, enfin, l'étape actuelle de déconstruction/reconstruction caractérisée par la multiplicité des propositions pédagogiques, des implications institutionnelles et des interventions des acteurs sociaux dans le travail de formation/socialisation (formation permanente, éducation en alternance, diversification de l'offre du marché scolaire).

En ce qui concerne la Grèce, force est de constater que l'évolution de la forme scolaire a depuis longtemps conduit à une situation qui semble atypique ou singulière par rapport aux autres pays européens. Une caractéristique importante en est le fait que tout ce qui touche à l'école (notamment : structures, programmes, méthodes, systèmes d'évaluation, mais surtout : représentations et attentes) est en grande partie déterminé par l'enseignement supérieur et les représentations le concernant. Il est significatif, par ailleurs, qu'à quelques exceptions près, les établissements universitaires présentent certaines caractéristiques proprement « scolaires » et, à l'inverse, manquent d'autres propriétés, considérées généralement comme distinctives des universités (M. Eliou, 1981)¹.

1. Relevons, à titre d'exemple, que le bachotage est institutionnalisé, puisque les étudiants sont en règle générale évalués sur leur connaissance d'un certain nombre de pages du manuel unique qui leur est distribué à chaque cours semestriel et que, par ailleurs, l'organisation systématique d'études de troisième cycle reste toujours du domaine des intentions. Des exceptions honorables confirment, comme on dit, la règle.

Avant d'essayer de voir dans quelle mesure et comment la forme scolaire « fonctionne » actuellement en Grèce, il est indispensable de procéder à un rappel des conditions de son développement.

I – POINTS DE REPÈRE

Depuis la fondation de l'Etat grec et jusqu'à maintenant, le rapport de la population à l'école produit simultanément sur-scolarisation et sous-scolarisation (illustrées sommairement par l'importance des taux aussi bien de bacheliers que d'analphabètes). Ces phénomènes, en grande partie structurels, sont inscrits dans un système d'enseignement qui change fort peu, au fil des années et des gouvernements ou même des régimes.

On reconnaît la sur-scolarisation actuelle grecque dans la description de la « sur-scolarisation absolue ou tendance à la sur-scolarisation absolue dans les pays industrialisés » que présente Jean-Michel Berthelot (1984). Mais, dans le cas grec, la sur-scolarisation n'est pas accompagnée ou suivie du phénomène de déscolarisation ; au contraire, elle s'accroît, pendant que la sous-scolarisation, par ailleurs, se maintient : analphabétisme organique et fonctionnel importants, illettrisme occulté, faible crédibilité et efficacité minime des rares efforts déployés périodiquement pour les enrayer.

La très forte demande d'enseignement supérieur par toutes les couches sociales a été relevée par nombre de chercheurs ayant étudié la société grecque du XIX^e et du XX^e siècles (H. Mendras, 1961 ; C. Tsoukalas, 1977, 1988). Quant à l'analphabétisme, il a fait l'objet de plus rares travaux, mais il est significatif que le bilan dressé dans une récente et fort utile étude (D. Vergidis, 1988) est préoccupant.

Le système d'enseignement grec présente depuis ses origines² – et pour une large part à cause d'elles – certaines caractéristiques bien ancrées :

1. faiblesse de l'enseignement technique,
 2. uniformité,
2. Les premières lois portant sur l'organisation de l'enseignement grec remontent à 1834. Elles étaient dictées ou influencées par les dignitaires et conseillers bavarois de Othon de Bavière, roi de Grèce depuis 1832. Dans ses Mémoires, Alexandre R. Rangabès, conseiller du Ministre de l'Instruction publique à l'époque, relate comment des décrets en langue allemande, sans rapport avec les réalités grecques et les propositions d'éminentes personnalités du pays, étaient envoyés par la chancellerie du Roi au Ministère pour traduction et publication dans le Journal Officiel. (Mémoires, Athènes, Ed. Kasdonis, 1895, tome II, p. 19-36, en grec).

3. centralisme,
4. évaluation des apprentissages restrictive.

1. Faiblesse de l'enseignement technique

La structure de l'enseignement grec est caractérisée par la prépondérance de l'enseignement général et la faiblesse consécutive de l'enseignement technique et professionnel. Aucune mesure de réforme n'a réussi jusqu'à maintenant à contenir cette tendance en rendant crédible l'offre d'enseignement technique. Des données comparatives montrent l'écart existant à ce sujet entre la Grèce et d'autres pays européens.

Le tournant vers la réhabilitation de l'enseignement technique annoncé, périodiquement, par chaque nouvelle majorité politique, ne pouvait être pris avec quelques chances de succès que si l'on dépassait la simple proclamation d'intentions.

Or, lors de la discussion à la Chambre des députés du projet de la réforme de 1976, dont une des orientations majeures était d'inciter à la demande d'enseignement technique, le rapporteur de la majorité avait eu cette formule révélatrice : «Je proposerais (...) que l'enseignement secondaire technique soit, pour des raisons principalement psychologiques, appelé lycée technique (...) pour que ceux qui suivent l'enseignement technique et professionnel croient suivre un enseignement de niveau secondaire»³.

La filière technique, mal aimée par les promoteurs de cette réforme, comme de celles qui lui ont succédé, ne pouvait pas devenir crédible pour le large public. Bien plus, les réformes suivantes ont encore privilégié l'enseignement général en facilitant notamment le flux des effectifs, de la première année de l'école primaire jusqu'à, et y compris, l'accès au lycée.

Comme par ailleurs le diplôme sanctionnant la fin des études secondaires générales a une très faible valeur sur le marché de l'emploi tout en constituant toujours une des conditions nécessaires à l'accès aux études supérieures, il tend à n'être perçu qu'à travers ce seul objectif, comme une formalité donc, sans référence au contenu réel ou possible des études qu'il sanctionne.

Il semble, en définitive, que l'ensemble du système d'enseignement grec trace une sorte de voie unique conduisant directement aux portes des universités.

Des statistiques relativement récentes (1988) montrent une légère progression de la part tenue par les effectifs de l'enseignement technique et professionnel dans l'ensemble du second

3. Comptes rendus du Parlement, 5 avril 1976, p. 4019.

degré. Mais celle-ci n'est vraiment pas significative. Par ailleurs, les lycées polyvalents, qui constituent une innovation intéressante et ont été institués à grand renfort de moyens en 1984, n'ont pas pu dépasser le stade expérimental : ils sont encore au nombre de 22 pour l'ensemble du pays et leurs effectifs représentaient, en 1991, 2 % de l'ensemble des effectifs du second degré. Par ailleurs, il n'a pas encore été possible de leur assurer les conditions de fonctionnement optimales, tandis qu'aucune évaluation de cette expérience n'est prévue.

La faiblesse de l'enseignement technique et professionnel a deux conséquences majeures :

— le manque de cadres techniques moyens ainsi que de professionnels dans les différents corps de métier. Cette situation est en rapport réciproque avec des mentalités correspondant à une économie pré-industrielle, mentalités qui ne considèrent pas la formation professionnelle, plus exactement la qualification réelle — et cela à tous les niveaux — comme nécessaire. La formation s'acquiert souvent « sur le tas », qu'il s'agisse d'un plombier, d'un maçon ou d'un dessinateur, ou même d'un enseignant.

— la très forte demande d'accès à l'enseignement supérieur, aussi bien en Grèce (où il existe le *numerus clausus*) qu'à l'étranger.

Il se trouve qu'en plus de la faiblesse de l'enseignement technique et professionnel, la fluidité des structures aussi bien économiques que sociales crée des ambitions et des attentes qui passent par le diplôme universitaire et légitiment un « phantasme »⁴ panhellénique qui inclut l'obtention dudit diplôme dans toute stratégie familiale. La place occupée par le secteur public dans la structure de l'emploi, la très forte proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'administration, ainsi que l'importance accordée au diplôme universitaire (indépendamment du domaine d'études qu'il sanctionne) dans le recrutement et la rémunération dans la fonction publique renforcent encore plus ce courant.

Les règlements concernant le concours donnant accès au nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur ont été plusieurs fois modifiés depuis 1964. Cependant, on retrouve dans tous les cas une constante : l'image offerte et perçue par l'ensemble de la société grecque confirmant la non réussite au concours comme un échec social complet, surmontable seule-

4. Selon l'expression de C. Tsoucalas (1988) dont les analyses remarquables jettent un éclairage nouveau sur ces phénomènes complexes.

ment par l'inscription dans une université étrangère. Ceci est corroboré par l'origine sociale des étudiants grecs à l'étranger qui est souvent modeste.

Il est significatif que les vagues portant régulièrement les étudiants grecs vers les universités étrangères ont été incorporées par les démographes grecs dans leurs analyses concernant les phénomènes migratoires. D'après les données de l'UNESCO, la Grèce se place, pour les étudiants à l'étranger, en chiffres absolus, dans les tout premiers rangs sur le plan mondial avec quelques pays asiatiques (Chine, Iran), et devance fortement sur le plan européen tous les autres pays : en pourcentage du nombre de ses habitants, elle dispute la première position aux Etats-Unis.

2. Uniformité

Uniformité et centralisme constituent deux volets complémentaires de la réalité éducative grecque. L'uniformité est dirigée, appliquée et garantie par les mécanismes d'un centralisme bureaucratique tentaculaire et ces mécanismes trouvent leur justification et renforcent leur légitimité à travers l'évocation d'une « nécessaire » uniformité.

L'uniformité caractérise donc l'enseignement grec. Mais ce qui est plus grave : elle n'est généralement pas perçue comme problème, mais plutôt comme une qualité positive, parfois comme une conquête. Ainsi, elle est recherchée et même revendiquée. Par conséquent, elle tend à être renforcée et amplifiée. Il y a une confusion, très largement partagée, entre démocratisation et uniformité.

En ce qui concerne les structures de l'enseignement, la tendance mène, nous l'avons déjà dit, vers la généralisation de l'enseignement général. Ajoutons que l'enseignement privé, considéré comme un pis-aller quand il existe, est tenu à s'aligner sur l'enseignement public. Par ailleurs, la constitution interdit le fonctionnement d'institutions universitaires qui ne seraient pas publiques. Quant à l'enseignement supérieur, il n'y a, dans chaque domaine d'études, qu'un seul niveau de certification-diplôme qui sanctionne des études d'une égale durée. La tendance, là aussi, est vers l'uniformisation : les institutions d'enseignement supérieur non universitaire sont intégrées actuellement dans les universités et s'y alignent les unes après les autres deve-

nant ainsi des départements universitaires. Le concours unique pour l'entrée dans l'enseignement supérieur offre un autre exemple de cette uniformisation des structures⁵.

Les programmes aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire général et technique et même dans le pré-scolaire sont, pour chaque classe, identiques dans toutes les écoles du pays. Elaborés et composés selon des directives ministérielles, ils sont obligatoires. Le contrôle de l'observation de cette obligation est strict.

En ce qui concerne les manuels, il n'y en a qu'un seul par classe et par matière. Les manuels doivent être composés conformément à des instructions détaillées : soumis à une Commission du Ministère, ils sont examinés et, quand ils sont agréés, remis gratuitement aux élèves. Si un manuel se révèle inadapté à la classe ou encore contenant des erreurs (cela s'est vu), l'enseignant n'a pas le droit de le remplacer ni même de ne pas l'enseigner. Ledit manuel est d'ailleurs à ce point indispensable qu'il supplante le programme. Si, par exemple, pour des raisons techniques, tel manuel n'a pas été distribué à temps aux élèves, le cours correspondant peut être suspendu (cela arrive fréquemment en début d'année scolaire). A l'heure où ces lignes sont écrites, le Ministre de l'Education annonce, dans une déclaration publique, le remplacement du manuel de Sciences en deuxième année du lycée, en spécifiant que le manuel précédent avait été maintenu en usage pendant quarante années !

3. Centralisme

La Grèce est un pays fortement centralisé. La centralisation est inscrite dans sa démographie et dans son paysage : la population du Grand Athènes dépasse actuellement le tiers de celle du pays. La carte des lignes de transports et de communication dessine une araignée dont le corps se superpose à la capitale. Celles des services sociaux et de santé, des ressources culturelles, des établissements d'enseignement technique, professionnel et supérieur s'apparentent à la précédente. L'administration présente une image analogue. L'Etat grec est fortement centralisateur. Des ten-

5. L'ensemble des sortants de la dernière classe des lycées concourent au même moment, par des examens portant sur un nombre défini de pages de leurs manuels scolaires, pour les places offertes dans une des quatre filières qui rassemblent toutes les unités d'enseignement supérieur du pays et y sont placés selon un système qui combine leurs notes, l'ordre de leurs préférences et le nombre de places disponibles. L'une des conséquences de ce système, considéré largement comme éminemment « démocratique », est le fait que chaque étudiant se trouve reçu dans une faculté ou un département qui correspond à sa nième préférence.

tatives de décentralisation, toutes récentes, n'ont pas été un succès. La décentralisation est restée, en fait, du domaine des intentions.

Ainsi, le contrôle du Ministère de l'Education sur tout ce qui touche à l'enseignement est absolu.

A titre indicatif, on peut relever qu'en vertu de la loi 1566 («Structure et fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire») promulguée en 1985, même les acquisitions des bibliothèques scolaires (article 43) doivent être faites obligatoirement à partir des listes sélectionnées par une Commission nommée par le Ministre de l'Education, présidée par un de ses conseillers et dont les décisions devraient être ratifiées, en sus, par le Ministre... (Y. Mavroyiorgos, 1992).

Le système du concours d'entrée dans l'enseignement supérieur – qui mobilise par ailleurs largement chaque année l'appareil d'Etat et l'ensemble de la société grecque – constitue un exemple probant du même esprit : c'est par l'organisation centrale que les reçus sont finalement placés dans une des unités d'enseignement supérieur qui peut se trouver très loin, aussi bien de leurs préférences prioritaires quant à l'orientation de leurs études que de la ville où ils résident.

Le travail quotidien de l'enseignant grec est dirigé par une véritable pluie de décrets, directives et circulaires qui définissent jusqu'à ses paroles : si le Ministère décide que telles pages du manuel obligatoire seront présentées en résumé, il est arrivé qu'il envoie le résumé à présenter aux élèves. De même, c'est le Ministère qui définit l'écart «permis» à l'enseignant dans les notations trimestrielles de chaque élève entre les notes de l'oral et celles des tests et examens écrits (S. Chronis, 1991). Dans les «livres du maître» qui accompagnent les manuels, des instructions, elles aussi obligatoires et contrôlées par le directeur de l'établissement pour le compte du Ministère, établissent des priorités parmi les paragraphes ou les problèmes de calcul. Ainsi, les enseignants sont contraints à la stricte application d'instructions détaillées.

Il va de soi que, malgré l'esprit des réglementations en vigueur et le contrôle de leur application, les enseignants ne peuvent pas devenir de parfaits robots. Dans leur travail quotidien, toute une gamme d'attitudes peuvent être observées, depuis le conformisme le plus absolu jusqu'aux tentatives héroïques d'innovations pédagogiques risquant les sanctions de la hiérarchie.

4. Système d'évaluation restrictif

Il s'agit, dans ces pages, uniquement de l'évaluation des élèves. L'idée et, cela va de soi, la pratique de l'évaluation des réformes, des moyens didactiques (quand des manuels scolaires sont remplacés, ce n'est jamais après évaluation) ou de l'efficacité des établissements, ne sont pas familières en Grèce. En ce qui concerne l'évaluation du travail des enseignants, il y a eu certains développements au cours de la dernière décennie.

Le corps des inspecteurs ayant été supprimé en 1983 et ceux-ci remplacés par des conseillers pédagogiques, la fonction d'évaluation que remplissaient les premiers et qui devait, selon la loi, être reprise par les seconds, n'a jamais été activée. C'est que les enseignants avaient gardé une impression négative des notes d'évaluation distribuées auparavant par les inspecteurs dans un esprit plus administratif que pédagogique. Et dans un mouvement pendulaire qui les a portés à l'opposé, ils refusent actuellement, soutenus par leurs syndicats, toute évaluation.

En ce qui concerne les élèves, les examens et les redoublements avaient été abolis, depuis 1985, jusqu'à et y compris l'accès à la première classe du lycée⁶. A partir de cette classe, notes et examens sont toujours restés en vigueur ; ils ont même une très grande importance en vue de la sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur.

L'année 1992, par un autre de ces mouvements pendulaires qui suivent les changements de majorité parlementaire et de couleur du gouvernement, a vu la réhabilitation des notations dans l'enseignement primaire et secondaire, comme aussi, dans les textes, du système d'évaluation administrative des enseignants.

Les directives aux enseignants concernant les notations des élèves sont d'une extrême précision et d'une grande sévérité. Le résultat en est que le contrôle des connaissances se déplace de plus en plus vers le terrain le plus sûr pour une notation « objective », à savoir la reproduction mot à mot des pages des manuels scolaires. L'inflation des notes qui s'en est suivie (le pourcentage d'élèves qualifiés « d'excellents »⁷ est vertigineux) n'est pas, on le comprend, la conséquence la plus grave de cette pratique.

6. Philippe Perrenoud relève (1984, p. 181) les « confusions idéologiques » qui conduisent à des manipulations du système d'évaluation : « Faute de vouloir ou de pouvoir s'attaquer aux causes profondes des inégalités et de l'échec scolaire, on agit essentiellement sur des apparences, en particulier sur les taux de redoublement. S'ils diminuent, si le retard scolaire diminue en conséquence, l'école a l'air moins sélective, plus démocratique », a fortiori si l'on choisit de supprimer notes et redoublements...

7. Une des conséquences de l'importance démesurée du système d'évaluation et de sélection grec pour l'avenir des élèves en est que « la fabrication de l'excellence sco-

La découverte progressive de la dimension sociale dans le fonctionnement de l'institution scolaire a coïncidé en Grèce avec le rétablissement des libertés démocratiques (1974). La sociologie de l'éducation, Pierre Bourdieu et Ivan Illich, ont donc été «révé-
lés» au public grec et surtout aux enseignants avec un notable retard. Le choc produit dans une société dominée par l'archaïsme des mentalités a dispensé traducteurs et commentateurs de ces travaux de les relier à la réalité grecque et d'en tirer les consé-
quences.

A partir de cette période, des contradictions importantes ont été assumées allégrement aussi bien par les instances de décision que par différents groupes de pression et notamment les syndi-
cats d'enseignants, comme par exemple la revendication simulta-
née de l'ascension sociale à travers l'école (baptisée «égalité des chances») et de l'abolition des mécanismes de sélection.

II – LA FORME SCOLAIRE S'ÉRODE

Les revendications (et les rêves) contradictoires renforcent para-
doxalement les pratiques qui consolident uniquement les aspects
formels du système d'enseignement (création de systèmes de
notation des élèves de plus en plus compliqués, renforcement du
centralisme, rétrécissement des marges d'initiative des ensei-
gnants). Il semble que cette réduction de l'école à ses aspects for-
mels a des effets sécurisants. Un exemple intéressant est donné
par le débat déjà mentionné concernant la mort et la résurrection
de l'échelle de notation à 10 et à 20 points. La «forme» sert à apai-
ser les inquiétudes, à cacher les contradictions, à alléger les res-
ponsabilités ; elle apparaît comme étant facilement lisible et
comme offrant des garanties.

L'école est donc objet de convoitise, non pour ce qu'elle est,
mais pour ce qu'elle représente : ascension sociale et surtout pro-
messe d'une sécurité future (à travers notamment, pour la plupart
des familles qui développent des stratégies en conséquence, un
emploi dans la fonction publique). Les représentations concer-
nant l'école conduisent à des stratégies et à des pratiques qui
accentuent ses aspects formels et évacuent le sens contenu dans
ses diverses fonctions.

laire» devient très largement visible en tant que telle. A preuve, les interventions des
parents ciblées sur les notes de leurs enfants, le sentiment répandu parmi les élèves
qui construisent des stratégies compliquées en vue du résultat final, les déclarations
aux journalistes des reçus premiers aux fameux concours insistant sur le fait qu'ils ont
eu «de la chance»...

Tsoucalas relève que «le corps social fractionné en individus se désintéresse de l'Education et demande l'Enseignement, c'est-à-dire la mobilité ascendante et surtout «l'assurance». (Il s'agit du «système d'assurance» que constitue, dans la réalité grecque, l'emploi dans le secteur public). L'attente de «l'assurance» exprime ainsi l'espoir de se défaire de manière permanente de l'anxiété d'une situation précaire» (1986, p. 269-270).

Les travaux de Tsoucalas, comme ceux d'autres chercheurs, ont mis en lumière, de manière concrète, le peu d'intérêt des parents pour le contenu de l'enseignement et des études supérieures de leurs enfants, ainsi que l'indifférenciation du modèle concernant l'utilisation du système d'enseignement par toutes les couches sociales.

Ainsi, l'école, attaquée verbalement en tant que «productrice d'inégalités sociales» et «reproductrice de l'idéologie de la classe dominante», ne fait pas l'objet de mouvements d'appropriation ou de réforme en conséquence. Elle est doucement abandonnée à l'érosion, par réductions successives de ses fonctions : éducation > enseignement > scolarisation > certification.

C'est que le «formalisme»⁸ subvertit la forme scolaire. Le formalisme, c'est la perversion de la forme. Car la forme a un sens que le formalisme utilise «à contresens».

Il semble que, dans le cas grec, ce n'est pas vraiment la forme scolaire qui est prégnante ; c'est son image, sa représentation. La forme scolaire, elle, s'évide de son contenu, comme un tuyau qui fuit.

Revenons aux traits distinctifs de la forme scolaire proposés par Philippe Perrenoud, pour explorer leur pertinence dans ce cas précis. D'un point de vue comparatiste, il serait intéressant de voir dans quelle mesure ils s'accordent avec la réalité éducative grecque. Il nous semble que le fonctionnement du système d'enseignement grec fait apparaître, à ce sujet, certaines particularités.

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant

Le contrat didactique entre les formateurs et les apprenants ne porte pas vraiment sur un savoir, mais sur une promesse de réus-

8. Sur le formalisme dans la société grecque, voir le chapitre «Formalisme grec : aspects politiques et culturels du sous-développement» (Mouzelis, 1978) où il est notamment souligné que le puissant mouvement étudiant, aux lendemains de l'écroulement du régime militaire (1974), a été gaspillé «en des déclamations super-révolutionnaires, très éloignées des problèmes concrets et brûlants de l'enseignement», laissant passer la chance de peser en vue «de changements radicaux du système d'enseignement grec suranné» (p. 206).

site à un concours basé sur la mémorisation. (A noter que la promesse est fallacieuse, puisqu'il est connu d'avance que le quart ou le tiers seulement des candidats correspond aux places offertes par le concours : promesse fallacieuse entérinée, de manière rituelle, par les Ministres de l'Education successifs assurant, au moment du concours annuel, que « ceux qui ont bien travaillé » seront reçus, sans que le fait que les notes des derniers reçus fluctuent d'une année à l'autre et ne peuvent être connues qu'après le concours leur donnent des états d'âme).

2. Pratique sociale distincte et séparée

La pratique scolaire en tant que pratique sociale n'est pas suffisamment distincte et séparée des autres pratiques. Il y a des incursions importantes de l'extérieur dans les lieux où se tissent les interactions entre formateurs et apprenants : circulaires ministérielles, pressions des parents ou encore pressions combinées de parents et d'instances politiques et administratives⁹.

3. représentation préalable et planification des apprentissages

La planification des apprentissages est élaborée par l'administration centrale et transmise par la voie hiérarchique aux écoles. Les ajustements éventuels en cours d'année scolaire aussi. Ainsi, la représentation préalable est déplacée du contenu des apprentissages aux modalités par lesquelles les instructions officielles seraient suivies.

4. Transposition didactique des savoirs

La transposition didactique des savoirs est, elle aussi, élaborée en dehors de l'école (voir la manière dont sont élaborés et imposés manuels scolaires, livres du maître et curricula).

5. et 6. Temps didactique défini / Discipline communément admise

Temps didactique et discipline scolaire font l'objet de négociations et de manipulations qui souvent contournent les instances scolaires (à propos, par exemple, du nombre d'absences « justifiées » et du nombre d'absences « injustifiées » permises aux élèves

9. Une très intéressante recherche a récemment révélé que les enseignants subissent non seulement des pressions, mais aussi des menaces de la part de certains parents et que le mécontentement de parents ayant des relations importantes peut provoquer jusqu'à la mutation de l'enseignant dans un village éloigné. (Fridérikou et Polérou-Tsérrouli, 1991, p. 184-201).

– ce qui ne manque pas d'être traduit par eux en nombre d'absences cumulées «auxquelles ils ont droit». Ainsi, il n'est pas rare de voir la fréquentation des salles de classe, en particulier dans les lycées, en variation continue au cours de la même journée).

7. Formes d'excellence et critères d'évaluation explicites

Les formes d'excellence et les critères d'évaluation sont présentés de manière ambiguë. Les références explicitées sont contredites par les pratiques. Ce sont ces incohérences qui expliquent en partie le développement explosif des «réseaux d'enseignement parallèle» que nous évoquerons par la suite.

8. Efforts consentis

L'acceptation de la nécessité d'efforts laborieux consentis en vue de l'apprentissage résiste à l'effritement général des traits distinctifs de la forme scolaire – et ce n'est pas un hasard. En effet, il s'agit de la caractéristique qui renseigne le moins sur le contenu des apprentissages scolaires.

9. Finalisation sociale

La finalisation sociale sert de simple référence idéologique dans un discours passe-partout. Il faudrait relever à ce sujet le faible rapport existant (à quelques exceptions près concernant des professions libérales) entre le contenu de la formation, le diplôme et l'emploi. Ce n'est pas dévoiler un secret que de souligner le manque de formation professionnelle (comme aussi le manque d'esprit professionnel) qui caractérise une bonne partie des professions en Grèce – à commencer par celle d'enseignant. Si le diplôme universitaire est convoité et recherché avec ténacité et sacrifices financiers remarquables, même au bout du monde quand les portes des universités grecques restent inaccessibles, c'est le plus souvent un diplôme «indifférencié», n'importe quel diplôme. La certification de l'enseignement supérieur a une grande importance, symbolique surtout, mais aussi pratique. La formation et les connaissances, point.

C'est que l'accès à l'emploi sera pour la plupart obtenu à travers le réseau des relations sociales et le rapport clientélisme-allégeance politique. Le diplôme servira de justificatif. Ainsi, un grand nombre de professions sont considérées comme interchangeables, pourvu que le statut social qui leur est associé soit équivalent. De même une bonne partie des diplômes universitaires sont considérés comme interchangeables, pourvu qu'ils garantissent l'emploi dans le secteur public ou qu'ils permettent

aux influences familiales et politiques d'agir en vue de cet emploi. Le capital social de la famille constitue l'assurance-vie de ses membres. Le capital culturel des enfants sera utile, mais en second lieu.

Ces attitudes sont renforcées et confirmées par la structure de l'emploi, par la politique de recrutement de l'Etat, par le système du concours d'entrée dans l'enseignement supérieur¹⁰, par des pratiques sociales et même par des revendications d'organisations politiques et syndicales (M. Eliou, 1984 ; C. Tsoucalas, 1986 ; S. Pasmazoglou, 1987).

10. Autonomie relative du rapport pédagogique

Le rapport pédagogique est miné par les incursions relevées plus haut, sous le point 2.

La « forme scolaire » existe bel et bien en Grèce. Mais elle est marquée par des particularités qui la dévoilent en même temps convoitée et érodée. Ne pourrait-on faire l'hypothèse qu'elle est érodée en tant que processus de socialisation, pendant qu'elle est utilisée en tant que procédé de légitimation de projets divers ?

III – LA FORME SCOLAIRE PROLIFÈRE

Le discours contestataire d'une école reproductrice d'inégalités sociales est accompagné de pratiques reproductrices de la forme scolaire (dans sa version grecque) à l'extérieur de l'école. Malgré quelques rares initiatives et bonnes volontés, il est devenu extrêmement difficile de construire d'autres espaces éducatifs offrant de vraies alternatives à l'extérieur de l'école.

C'est dans cette logique que le préscolaire s'aligne sur l'école primaire. Et que les activités des services d'éducation des adultes reprennent plusieurs aspects du fonctionnement des écoles – avec l'efficacité que l'on sait.

Le « scolaire » a une forte prégnance dans l'imaginaire grec – ce qui déborde, à notre sens, les descriptions de la scolarisation se substituant à la socialisation ou la dominant.

10. Les résultats d'une recherche effectuée par un enseignant de la Faculté de Médecine de l'Université de Jannina ont révélé que dans l'Ecole Supérieure de Formation d'Infirmiers (-ères) de cette ville, il n'y a que 4 % des étudiants (-tes) qui avaient désiré suivre cette formation ; 10 % avaient pourtant concouru en mettant cette école en tête de leurs préférences (pour des raisons de stratégie du concours) ; 28 % avaient en tête de leurs préférences une des facultés ou des écoles conduisant à des métiers de la santé ; pour 72 % d'entre eux, ils se sont trouvés, par la grâce du système, dans une école représentant leur nième préférence, parfois la trentième, en tout cas, pour 35 % d'entre eux, la dernière de leur liste.

On remarque l'extension du vocabulaire scolaire, en particulier de termes en rapport avec la question d'évaluation, à des lieux investis par d'autres instances, politiques, syndicales, d'information... Le Président de la République est considéré comme distribuant les «bons» et les «mauvais points», les Ministres doivent «rendre leur copie» au Premier Ministre, des allusions aux «absences injustifiées» des Députés aux séances du Parlement sont faites, des discussions diplomatiques «sur l'ensemble de la matière à examen» ont lieu – toutes expressions (dans leur équivalent grec) qui, il y a à peine vingt ans, étaient réservées au monde scolaire.

Un autre phénomène assez remarquable, c'est l'utilisation cumulée de réseaux d'enseignements multiples par les mêmes bénéficiaires, pour le même contenu limité concernant l'appropriation de savoirs et cela sur une grande échelle.

La réduction de l'enseignement à la certification et l'appauvrissement des fonctions de l'institution scolaire sont accompagnés de la création continue de substituts à cette institution. Le premier substitut est représenté par le réseau des écoles privées qui ne sont pas confessionnelles, mais simplement des écoles offrant de meilleures conditions d'enseignement moyennant finances. Cependant, qu'ils fréquentent l'enseignement public gratuit ou l'enseignement privé payant, les élèves suivent aussi, parallèlement, dans une proportion importante (63 %, selon Papas et Psacharopoulos, 1987), des cours privés. Parfois même ils cumulent l'école, les cours privés individuels et les cours privés de groupe. Ces cours qui coûtent cher (l'équivalent d'un mois du revenu familial pour une année scolaire, selon l'étude citée) et occupent l'élève pendant plusieurs heures par jour (13 heures par semaine en moyenne, sans les heures de préparation, selon la même étude) n'offrent généralement pas de connaissances complémentaires à celles qu'offre l'institution scolaire. Ils constituent des sortes de cours d'entraînement à l'examen, à l'image des entraînements sportifs.

Dans une étude pertinente de ces cours d'enseignement «parallèle», l'auteur avance à propos de leur «prospérité» : «C'est donc du côté de l'irrationnel qu'il faut chercher, à savoir du côté de l'idéologie et plus particulièrement des représentations sociales» les concernant (G. Spyropoulos, 1989, p. 48).

Un autre exemple de cette prégnance de la forme scolaire est fourni par l'historique d'une création juridique récente, celle du décret présidentiel 130/1990 : «Conditions et procédure pour que

les diplômes des Ecoles Normales d'Instituteurs (-trices) du primaire et du préscolaire soient rendus identiques à ceux des Départements Pédagogiques des Universités».

Cela concerne tous les instituteurs (-trices) en service (qui étaient, selon l'Annuaire statistique 1990 de l'UNESCO : 7774 dans le préscolaire et 37947 dans le primaire en 1986), ainsi que, par milliers, tous ceux qui avaient été inscrits sur les listes d'attente du Ministère avant 1989. Le terme employé εξομοίωση (qui se traduit par «rendre identique») correspond bien au contenu du décret : il ne s'agit ni d'équivalence ni d'homologation, mais bien d'une procédure qui permettrait de remplacer, à peu de frais, le vieux diplôme par un diplôme universitaire.

La formation dispensée dans les Ecoles Normales était depuis longtemps considérée comme insuffisante : marquée par l'immobilisme, elle constituait un bel exemple de reproduction d'un modèle, refusé aussi bien par les pédagogues avertis que par de larges couches de la population, qui avaient revendiqué avec persévérance une réforme radicale des études des futurs instituteurs (-trices), en particulier par leur insertion dans les universités. Cette revendication soutenue, entre autres, par les syndicats et les partis politiques, a abouti aux réformes de 1982 et 1985. Selon les textes officiels appliqués depuis lors, c'est la formation des enseignants du primaire qui est intégrée dans les universités et non les anciennes Ecoles Normales qui, après une période transitoire, ont cessé de fonctionner.

Cependant, pour certains groupes de pression, le véritable enjeu des revendications, non explicité avant la ratification de cette réforme, se trouvait ailleurs : il s'agissait d'obtenir l'appellation d'«Université» pour les anciennes Ecoles Normales, après un simple allongement de la durée des études, et pour leurs enseignants le statut de personnel enseignant universitaire. Ces mobilisations et les résultats auxquels elles ont abouti ne font pas partie de notre propos.

En revanche, il est intéressant de voir que les instituteurs (-trices) des écoles maternelles et des écoles primaires, ayant obtenu l'alignement de leur traitement et de leurs conditions d'avancement sur ceux des futurs sortants des nouveaux Départements Pédagogiques des Universités, s'estimaient lésés par le fait de ne pas être titulaires d'un diplôme universitaire. Le puissant syndicat des instituteurs a réussi à faire promouvoir, par un gouvernement de service, à la veille d'élections législatives, le décret présidentiel 130/1990 sus-mentionné.

Selon ce décret, chaque Département Pédagogique, dans toutes les universités du pays, doit accueillir, chaque année, un nombre d'instituteurs (-trices) équivalent au double au moins de celui des nouvelles inscriptions ; leur dispenser des cours de 0 à 4 semestres, à la suite de quoi ils obtiendront le diplôme universitaire. (A noter que, bien que le système d'entrée dans l'enseignement supérieur grec repose sur le *numerus clausus* et le concours national, il existe cependant des dispositions permettant à tout diplômé du supérieur, y compris à ceux des anciennes Ecoles Normales, de briguer une place dans un semestre avancé du cursus des études conduisant à un diplôme différent).

Il est clair que dans ce cas précis, il ne s'agit pas pour ces enseignants de revendications salariales ni de statut, puisqu'ils ont déjà obtenu leur alignement sur les enseignants diplômés des universités. Il ne s'agit pas non plus de formation professionnelle ou pédagogique, puisque le système de formation complémentaire en service est contourné. Après dix, vingt, trente années d'exercice du métier d'enseignant, ils dévalorisent leur propre expérience pédagogique et professionnelle au profit de la « forme scolaire » de l'Université.

Il semble que le formalisme grec¹¹ ait donné naissance à une « forme scolaire » atypique et « mutante » ; et que c'est celle-ci qu'on voit proliférer dans la réalité grecque aujourd'hui, à l'image de ces films de science-fiction montrant la reproduction incontrôlable de créatures qui gardent une apparence humaine et même familière, tout en étant privées d'âme.

IV – EN GUISE DE CONCLUSION

« L'exigence comparatiste en sociologie de l'éducation » renvoie à la prise en considération de l'historicité des phénomènes étudiés.

L'approche des processus de scolarisation et des modes de socialisation dans le contexte grec révèle des situations paradoxales. Faiblesse et prégnance de la forme scolaire coexistent, pendant que le débat sur la compétence pédagogique et professionnelle semble oblitéré. D'ailleurs, il y a déplacements répétés des différents débats, des questions de fond vers des aspects de forme. Dans le même ordre d'idées, la haute productivité de textes juridiques censés régler efficacement le social témoigne de mentalités attribuant des vertus « magiques » au for-

11. J'utiliserais volontiers l'expression « magie formaliste » qu'emploient P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron (*Le Métier de sociologue*, p. 99), mais en la transposant de la théorie à la pratique.

mel. Les démentis qu'apporte la réalité conduisent à la promulgation de nouvelles lois, décrets, règlements, circulaires... C'est que le juridisme fait partie du formalisme évoqué.

Il semble que la conjugaison du retard économique, des pesanteurs sociales et des répercussions d'une histoire mouvementée, ait déterminé l'évolution de l'école grecque qui a du mal à s'insérer dans le temps présent. Les pesanteurs sociales entretiennent l'immobilisme sur plusieurs plans, empêchent la créativité sociale, renforcent des phénomènes de «formalisme» et produisent des attitudes en conséquence.

Dans son poème «Hélène», Séféris («Où que je voyage, la Grèce me blesse...») se réfère à une variante du mythe, d'après laquelle Hélène n'était jamais arrivée à Ilion. Les Grecs y avaient combattu «pour une chemise vide pour une Hélène».

Références bibliographiques

- BERTHELOT J.-M. (1984), «Exigence sociétale et exigence comparative en sociologie de l'éducation», Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques, Cahier n° 2, p. 5-24.
- CHRONIS S. (1991), Les circulaires du Ministère de l'Education et la pratique éducative des enseignants dans l'enseignement secondaire (1961-1981), Jannina, Thèse de doctorat (en grec).
- ELIOU M. (1981), «Research in Higher Education», Journal of the Hellenic Diaspora, VIII, 2-3, p. 123-130.
- ELIOU M. (1984), Dynamiques éducatives et sociales, Athènes, Poreia (en grec).
- FRIDERIKOU A. et FOLEROU-TSEROULI F. (1991), Les Instituteurs. Une approche sociologique, Athènes, Ypsilon/vivial (en grec).
- MAVROYIORGOS Y. (1992), «Governing schools in Greece : popular participation for unpopular decision-making», dans BRIGLEY, STEPHEN (eds), Governing European Schools, Exeter papers in School Governorship n° 5, p. 32-42.
- MENDRAS H. (1961), Six villages d'Epire. Problèmes de développement socio-économique, Paris, UNESCO.
- MOUZELIS N. (1978), Société néohellénique : aspects de sous-développement, Athènes, Exantas (en grec).
- PAPAS G. et PSACHAROPOULOS G. (1987), «The transition from school to the University under restricted entry : a Greek tracer study», Higher Education, 16, p. 481-501.
- PERRENOUD P. (1984), La Fabrication de l'excellence scolaire, Genève-Paris, Droz.
- PERRENOUD P. (1990), Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (document de travail).
- PESMAZOGLOU S. (1987), Enseignement et développement en Grèce (1948-1985) : un rapport divergent, Athènes, Thémelio (en grec).
- SPYROPOULOS G. (1989), Les «frondistiria» (boîtes à concours) d'enseignement secondaire général en Grèce. Les fonctions sociales d'un enseignement parallèle de statut privé, Mémoire de DEA de Sciences de l'Education, Université Paris V.

- TSOUCALAS C. (1977), Dépendance et reproduction. Le rôle social des appareils scolaires en Grèce (1830-1922), Athènes, Thémelio (en grec).
- TSOUCALAS C. (1986), Etat, société, travail dans la Grèce de l'après-guerre, Athènes, Thémelio (en grec).
- VERGIDIS D. (1988), L'évolution et le rôle de l'éducation populaire en Grèce : facteur de compensation de la sous-scolarisation des adultes ?, Thèse de doctorat, Université de Lille III.
- VINCENT G. (1984), « Sociologie de la scolarisation et sociologie de la socialisation », Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques, Cahier n° 2, p. 57-66.