L'évolution de l'enseignement secondaire américain 1890-1990.

Nathalie Bulle

▶ **To cite this version:**

Nathalie Bulle. L'évolution de l'enseignement secondaire américain 1890-1990.. Nathalie Bulle. La rationalité des décisions scolaires.Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XXe siècle, PUF, pp.209-282, 1999. halshs-00137194

HAL Id: halshs-00137194
https://shs.hal.science/halshs-00137194

Submitted on 17 Mar 2007

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

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

L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AMERICAIN 1890-1990

Nathalie Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle,* Paris, PUF, 1999, chapitre 4, p.209-282.

L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AMERICAIN

ANNEES 1890-1990

I- DE LA FIN DU XIX^{e} SIECLE A 1905 : LA PRIORITE DONNEE A LA FORMATION INTELLECTUELLE

1.- L'émergence et le développement des *high schools*

Les *high schools* américaines sont nées au XIX^{e} siècle, et c'est vraisemblablement dans les années 1880s qu'elles sont venues à éclipser les autres formes d'enseignement secondaire qui existaient alors et dont elles ont en partie hérité. Deux traits caractéristiques de l'institution scolaire, qui vont jouer sur les évolutions ultérieures qu'elle va connaître, sont à relever. Le premier de ces traits concerne l'unité structurelle du système d'enseignement secondaire, les enseignements préparant au collège et les enseignements voués à des cursus courts ne caractérisant pas des types d'établissement, mais des filières au sein même des *high schools*. Cette unité était déjà présente dans le modèle des académies qui, au XIX^{e} siècle, avait évincé l'ancien système partagé entre les *grammar schools* latines, contrôlées et soutenues par les villes, et les petites écoles privées qui dispensaient un enseignement moderne, à vocation professionnelle. Les *high schools* ont l'avantage sur les académies d'être en général financées par des fonds publics et d'offrir ainsi une solution à la pression de la demande scolaire urbaine[1] pour un enseignement complétant les études élémentaires[2]. Cette unité structurelle, souvent rapportée à l'idéal démocratique américain, pourrait être aussi l'effet d'une union avantageuse pour les établissements, sachant que la préparation au collège, qui concerne moins d'un tiers des diplômés en 1890[3], fait l'enjeu de leur réputation, laquelle dépend en grande partie de la réussite future des élèves qui prolongent leurs études. Les *high schools* entretiennent ainsi deux traditions, l'une classique, fondée sur les langues anciennes et les mathématiques, particulièrement pour les candidats au collège,

---

[1] La croissance urbaine, corrélative du développement de l'industrialisation à la suite de la guerre de Sécession ou *civil war* (1861-1865) pour les Américains, a constitué un facteur important du développement du système public d'éducation formelle. En 1860, sur une population totale de 31443321 habitants, à peine 6000000 vent dans des communautés de plus de 2500 habitants. En 1890, la population qui avait doublé (62947714 habitants) comprend près de quatre fois plus de de citadins, soit 22 000 000. Cf. Sizer T. R., *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven, Yale University Press, 1964, p.6. Cependant, la poursuite d'étude en *high school* est encore en 1900 considérée comme un luxe, on compte à cette date que 6,4% d'une classe d'âge (17 ans) sort diplômée de ces écoles secondaires.

[2] Notons que les niveaux élémentaires des enseignements, dispensés alors par les écoles primaires ou les *grammar schools* comprennent huit années théoriques d'étude, soit de l'âge de 6-7 ans à l'âge de 13-14 ans. L'école secondaire commence, en général, à la neuvième année d'étude et se déroule sur quatre années.

[3] D'après Hofstadter, cf. Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.326.

l'autre moderne et pratique. La seconde caractéristique alors importante de l'institution est sa décentralisation, cette dernière jouant sur la variété, interécoles aussi bien qu'intra-écoles, des curricula proposés. La variété des plans d'étude serait une conséquence de la doctrine américaine selon laquelle la responsabilité des écoles revient aux autorités locales plutôt qu'au gouvernement central. La majorité des *high schools* sont en effet contrôlées par des *school boards* dont les membres, élus, gèrent les questions d'enseignement[4]. Les curricula classiques sont, par ailleurs, ajustés en fonction des conditions d'admission dans les collèges qui varient d'un établissement à l'autre, en raison sans doute de la concurrence tacite qu'ils se livrent. Les collèges requièrent la maîtrise de matières spécifiques, correspondant parfois à des subdivisions fines des disciplines générales. Les *high schools* préparant à plusieurs de ces établissements[5] viennent ainsi à proposer un ensemble assez disparate de matières. Les curricula sont organisés en programmes d'étude ou filières que distinguent ces deux missions qu'ils servent, la préparation au collège et la « préparation à la vie ». Les premiers comprennent du latin, du grec, de l'algèbre, de la géométrie et des cours spécifiques suivant les conditions imposées par les établissements d'enseignement supérieur. Les nombreux programmes terminaux offrent, eux, un enseignement général sans grec mais pouvant comprendre du latin, une langue étrangère, français ou allemand, des mathématiques, des sciences naturelles, de l'anglais et une matière commerciale[6].

La relative unité structurelle de l'enseignement secondaire et la décentralisation du système scolaire jouent sur l'ambivalence de la vocation des *high schools*, rendant raison de la dualité de leur enseignement et de la variété de l'offre éducative. Ces caractères qui structurent les curricula d'étude et partagent les populations scolaires vont faire l'enjeu des procès d'unification de l'enseignement et de révision des valeurs scolaires dans la volonté de créer, pour l'intérêt public, *the one best system*.

---

[4] « Reference to the published programmes of various High Schools would illustrate the great variety in which the High School idea is working out its evolution. This variety of plans, which must seem so strange to European observers, is a natural consequence of the American doctrine that the responsibility for the schools rests with the local authorities rather than with the central government. The national officers have no control over the public schools in the States. The State governments, moreover, simply see to it that the local communities (towns and cities in the East, and counties elsewhere) establish and maintain schools, but do not usually enforce uniformity of courses or methods, and are not often careful to secure helpful inspection of the schools. The character of the public schools, therefore, and, in particular, of the public High Schools, registers quite well the degree of culture of each local community. In each case the opinions of the school board determine the course of study for the school. Teachers have nominally no power in the matter. » Huling R.G., The American High School, *Educational Review*, vol.2, 1891, p. 52-53.

[5] Cf. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.7.

[6] « The situation was relieved by the practice of arranging subjects into 'courses', and, despite the labels given these, two 'tracks' could be discerned : one leading to college, the other to 'life'. The college preparatory 'course', descended from the Latin School, usually consisted of Latin, Greek, algebra, geometry, English, and other subjects required by particular colleges. The general or terminal 'courses', reflecting their common school roots, offered some Latin and French or German, mathematics, natural science, English, and often a commercial subject. The latter courses enrolled fully three-quarters of the students. There was a wide diversity of general courses, each emphasizing a variety of subjects. Some were a combination of the college preparatory and the general. Most were called English 'courses', or Latin-Scientific, or English-classical, or, simply, Commercial. » Sizer T. R., *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven, Yale University Press, 1964, p. 62.

2. - Le « Committee of Ten » : la qualité des curricula et la rationalisation du système

Le problème de l'uniformisation des conditions d'entrée dans les collèges suscite la formation d'un comité de réflexion, le *Committee of Ten* dont le rapport est publié en 1893. L'intérêt pédagogique des curricula pour le Comité est mesuré à l'aune de la capacité des enseignements à développer l'esprit. L'idéal de discipline mentale a, en effet, dominé l'éducation américaine au XIX^e^ siècle, lui offrant ses fins et ses moyens, et constituant le principe de référence pour la détermination des programmes d'étude. Il avait reçu le support de théories psychologiques qui valorisaient l'entraînement des facultés intellectuelles en l'identifiant plus ou moins avec celui de la volonté. La difficulté et l'abstraction des enseignements apparaissaient proportionnelles à leur valeur formatrice, les matières telles que le grec, le latin et les mathématiques étant considérées comme maîtresses en la matière : « by cultivating the powers of discriminating observation ; by strenghtening the logical faculty of following an argument from point to point ; and by improving the process of comparison, that is, judgment. »[7]

Néanmoins, le Comité soutient en substance trois grands principes novateurs. Le premier est celui d'une équivalence des disciplines académiques pour l'entrée au collège. L'idée n'est pas qu'il soit indifférent d'étudier telle ou telle discipline, au regard notamment de la qualité de l'enseignement dispensé, ou que certaines puissent ne pas être étudiées ; l'idée est d'instituer une équivalence formelle entre ces dernières permettant de contrer la diversité des conditions d'entrée des collèges. Le second est celui d'une individualisation des curricula par l'introduction d'un système d'options. Le président du comité, Charles W. Eliot, alors président de Harvard, défend l'idée, qui portera ses fruits, d'un système fondé sur un choix libre des disciplines plutôt qu'organisé autour de *courses* ou *programs*. Le troisième principe est celui d'une indifférenciation de la nature de l'enseignement dispensé aux élèves quelles que soient leurs destinées scolaires. Le dualisme de la préparation au collège et de la préparation à la « vie » est rejeté : l'école secondaire est considérée, avant tout, comme une préparation à la vie. Loin de s'opposer à un soutien des disciplines académiques, la préparation à la vie impose ce soutien si l'on conçoit que ces disciplines, par ailleurs promues par les collèges, constituent une ouverture magistrale sur la vie[8]. Un même type de curriculum apparaît ainsi nécessaire pour tous, mais en même temps l'accent mis sur l'exercice intellectuel aux dépens des contenus justifie une relative interchangeabilité des disciplines comparables du point de vue de leur exigence académique. Le principe de l'équivalence formelle des matières en question sous-tend l'institution d'une véritable « monnaie scolaire » dont l'unité serait le cours :

---

[7] Cf. Kolesnik W.B., *Mental Discipline in modern education*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1958, chap.II : « Mental discipline in the nineteenth century ».

[8] « Again he rejected the dualism of fitting for life and fitting for college and expounded his conviction that the objective of all schools was to fit pupils for life. So far as Hall's incapables were concerned, Eliot argued that such pupils formed only an 'insignifiant proportion' of the children in school and 'that any school superintendent or principal who should construct his program with the incapables chiefly in mind would be a person professionally demented. » Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.85.

« The Commitee of Ten, by advocating election of studies and claiming equal value of all subjects making up the academic curriculum, inadvertently gave rise to a system that treats hours and semesters of school work as coins in some sort of educational bank. The credit-hour system, still in vogue today, is an extreme form of the plan that the Ten had in mind. »[9]

Etant donné les idées soutenues et l'hétérogénéité des élèves, quatre modèles de curricula susceptibles de permettre l'entrée au collège sont suggérés : le premier Classique (latin, grec, une langue moderne), le second Latin-Scientifique (latin, une langue moderne), le troisième Moderne (deux langues modernes) et le quatrième Anglais (latin ou une langue moderne), les langues modernes proposées étant l'allemand et le français. Ces curricula, en promouvant un humanisme moderne aux cotés du classique et en respectant implicitement une quasi-égalité scientifique, sont parents à la fois des plans d'étude français de 1902 et de 1925[10]. Le « College Entrance Examination Board » créé suivant les idées d'Eliot, contribue dès 1901 à une standardisation des examens de niveau par discipline pour l'entrée dans les collèges accrédités par le Board, tout en permettant une grande flexibilité des programmes suivis.

Le « Committee on College-Entrance Requirements », dont le rapport paraît en 1899, ne retient pas le système d'étude suivant quatre grandes filières parallèles proposé par le Comité des Dix, mais va plus loin en suivant les principes avancés et amorce une véritable révolution structurelle dans l'organisation des curricula. Il préconise en effet un système reposant sur le choix des cours, tel que l'avait soutenu Eliot :

« In fact, the committee last named seems to have thrown a real Copernican suggestion into the midst of our confusion in this matter. What they have proposed will not differ very greatly in any given case from what is already customary in many schools. But it serves to show how the Ptolemaic tables of courses which many large schools present may be simplified and made to show forth the ideas which they really embody. » [11]

Ainsi est imaginé un partage du curriculum en 16 unités (années) de programmes d'étude dont dix obligatoires (quatre unités de langues étrangères, deux unités de mathématiques, deux d'anglais, une d'histoire et une de science), et six optionnelles, soit plus d'un tiers du curriculum. Le nouveau comité

---

[9] Sizer T. R., *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven, Yale University Press, 1964, p.192.

[10] Leurs programmes (les temps dévolus à chaque sujet, équivalents dans chacune des sections, sont divisés en périodes et représentent 3 à 5 périodes par semaine, la semaine représentant 20 périodes) ont en commun l'enseignement de l'anglais (4 années/11 périodes), des mathématiques (3 années/11 périodes), d'une langue étrangère (la première langue, le latin dans les deux premiers curricula, 4 années/ 17 à 18 périodes) ; de l'histoire (2 années/7 périodes), de la physique et la chimie (2 années/ 6 périodes) et une année (3 périodes) supplémentaire de mathématiques ou d'histoire (sauf dans le cursus d'anglais qui impose les deux) ; différentes sciences de la nature sont enseignées dans les trois derniers à la place de l'enseignement du grec présent dans le premier et l'anglais est renforcé en dernière année (+2 périodes) ; Cf. Sizer T. R., *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven, Yale University Press, 1964, tables p 264-265.

[11] Brown, E. E., Present tendencies in secondary education, *Scool Review*, 1901, n°9, p.449.

recommande par ailleurs que le cursus secondaire commence plus tôt, en septième, et se déroule ainsi sur six années[12].

3. - Les choix scolaires et l'expansion des disciplines académiques

Les écoles se sont plus ou moins inspirées des programmes d'étude proposés par le Comité des Dix et l'évolution des choix de discipline entre 1890 et 1910 en révèle l'impact. Alors qu'entre ces dates la population des *high schools* publiques (de la classe de neuvième à la dernière année, classe de douzième) passe de 203000 à 739000 élèves, la proportion[13] d'élèves étudiant le latin augmente de 34,7% à 49%[14], l'algèbre, l'allemand, le français, l'histoire générale connaissent des évolutions comparables[15]. La proportion d'élèves étudiant la littérature anglaise ou la rhétorique augmente aussi, représentant 80,6% des suffrages dans le courant des années 1890 contre 114,2% en 1910. Des grandes disciplines de tradition académique, seule la physique générale est en baisse, choisie par 22,8% des élèves en 1890 contre 14,6% en 1910, en raison sans doute des seules trois périodes par semaine en deuxième année d'étude qui lui sont octroyées dans les curricula d'étude proposés par le Comité des Dix. Il en est de même pour le grec, qui disparaît totalement entre 1900 et 1910 comme prérequis pour l'entrée au collège[16], il est choisi par 3,1% des élèves en 1890 contre 0,8% en 1910[17].

La conception universaliste de l'éducation promue par le comité des Dix, et à laquelle répond à la fois une élévation des exigences académiques des *high schools* et une homogénéisation des conditions d'entrée dans les collèges, est la marque d'un changement naissant du rôle de l'enseignement secondaire américain qui tend à élargir la base de recrutement de l'enseignement supérieur et à favoriser, au sein de l'institution, des processus sélectifs de nature méritocratique.

---

[12] Cf. Kliebard H. M., Constructing a history of the american curriculum, in Jackson P. W., Handbook of Research on Curriculum, New York, Macmillan, 1992, p.166., et Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, chap.7 (The rise of accreditation) et chap.9 (Electivism and the end of an era).

[13] Le pourcentage est obtenu en divisant le nombre total d'élèves étudiants les sujets d'un groupe donné par le nombre total d'élèves l'année considérée. Pour avoir une idée claire de l'évolution effective de l'importance des différents sujets il faut rappeller que, compte tenu de l'organisation très symétrique des plans d'étude, le choix d'un sujet correspond, dans le cas général, à une unité, environ une heure, d'étude par jour pendant toute l'année scolaire.

[14] Cette proportion atteint 50,8% en 1903-4.

[15] La proportion d'élèves étudiant l'algèbre passe de 45,4% à 56,9%, l'allemand de 10,5% à 23,7%, le français de 5,8% à 9,9%, l'histoire générale de 27,3% à 55%.

[16] Le déclin du grec, antérieur à cette période, est dû vraisemblablement à la popularité grandissante de l'allemand et, dans une moindre mesure, du français, langues proposées par les académies peu avant 1800 et par les premières *high schools*. Dans les années soixante-dix le français et l'allemand avaient supplanté le grec et pouvaient valoir pour l'entrée au collège. Le grec reste néanmoins la discipline distinguant les programmes d'étude préparant au collège des autres jusqu'à la fin des années 1880s. Cf. Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p. 26-27. L'allemand sera supprimé des curricula offerts dans la majorité des écoles si bien que moins de 1% des élèves l'étudient en 1922. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p. 198 et 407.

[17] Cf. Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p. 23-33, tables 1 à 5.

II- DE 1905 A 1955 : LA CROISADE POUR L'EFFICIENCE SOCIALE

1.- L'expansion de l'enseignement secondaire

L'année 1905[18] marque la fin d'une ère où la question de la qualité de l'enseignement dominait les débats publics. Bientôt le qualificatif d'académique viendra à évoquer un raffinement intellectuel superflu et dépassé. Les préoccupations éducatives nationales se déplacent face à la formidable expansion scolaire qui marque la fin du XIX^e^ siècle et, surtout, les premières décennies du XX^e^ siècle. Il y a deux fois et demi plus d'élèves en *high school* en 1900 qu'en 1890, les écoles sont créées à un taux moyen de 316 par an, soit presque une par jour[19]. Pendant les quatre premières décennies du XX^e^ siècle, l'enseignement secondaire américain se massifie, le nombre de ses élèves passant d'un demi million à 6,5 millions et la proportion des jeunes de 17 ans diplômés des *high schools* de 6,4% en 1900 à 16,8% en 1920, 29% en 1930 et à 50,8% en 1940. Non seulement les emplois sans qualification diminuent, mais aussi le marché du travail se trouve en partie fermé aux jeunes par des lois limitant les heures d'emploi des quatorze à seize ans[20]. La protection des jeunes contre une exploitation par leurs aînés, et celle des aînés contre la concurrence des jeunes, suscitent une généralisation de l'obligation de scolarisation dans les différents Etats qui constitue le facteur stimulateur principal de l'expansion scolaire. En 1890, vingt-sept Etats imposent une obligation de scolarité ; en 1918 l'obligation scolaire concerne tous les jeunes américains. En 1900 l'âge de fin de scolarité obligatoire est en moyenne de quatorze ans et cinq mois dans les Etats possèdant de telles lois ; il est de seize ans et trois mois en 1920[21]. Ce développement fulgurant des *high schools* doit être imputé à la prolongation des scolarisations, dont la dynamique se fait endogène. La croissance démographique importante de cette période, due en partie seulement à l'immigration[22], en accentue les conséquences quantitatives sur la demande scolaire. La nouvelle population d'élèves qui afflue dans les écoles secondaires est

---

[18] Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p. 214.

[19] Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.178.

[20] Ces explications reprennent les arguments développés dans Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.235-236 et Kett J.F., Rites of Passage, *Adolescence in America 1790 to the Present*, New York, Basic Books, 1977, p .235.

[21] Cf. Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.326-327.

[22] Notons d'abord qu'en 1890, 6,7% seulement des 14-17 ans fréquentent les *high schools* (niveaux 9 à 12), ils sont 11,4% en 1900, 15,4% en 1910, 32,3% en 1920, 51,4% en 1930 et 73,3% en 1940. Pendant cette période la population des 14-17 ans passe de 5,3 millions en 1890 à 9,7 millions en 1940 en s'accroissant près d'un million par décennie entre 1890 et 1930. Le taux de natalité, en baisse, reste élevé (31,6 pour mille en 1900). La population totale passe de 63 millions d'habitants en 1890 à 131 millions en 1940 en s'accroissant d'un de près de 15 millions d'habitants par décennie entre 1890 et 1930. Le nombre d'immigrants entre 1890 et 1920 étant de 18 millions. Cf. U.S. Departement of Education, *Digest of Educational Statistics*, Washington D.C., 1982, tables 27 et 35.

relativement diversifiée. Elle comprend des enfants d'immigrants et de familles pauvres. Les jeunes citadins, devenus en partie improductifs, peuvent maintenant envisager la poursuite de leurs études et investir dans l'éducation comme moyen de promotion sociale.

Pendant ces années de transformations économiques et sociales les *high schools*, destabilisées par l'expansion scolaire et par les critiques[23] dont elles font l'objet, sont en quête d'une position d'équilibre. Les idées dominant alors les sciences humaines et sociales vont jouer de manière décisive sur leur avenir. Elles y puiseront objectifs, méthodes et principes organisationnels. La mise en valeur de la notion d'efficience sociale d'une part, l'essor du courant pédagogique progressiste d'autre part, et la foi en la sanction de la science vont, par l'action des chefs de file en éducation et des réformateurs, contribuer à transformer profondément le système éducatif, lui procurant les assises sur lesquelles il repose encore.

2.- La venue de l'ère progressiste en pédagogie: pédocentrisme et réformisme social

Des ouvrages importants, en psychologie et en pédagogie, signés de noms tels que ceux de William James et de John Dewey, sont parus à partir des années 1890, offrant aux progressistes, explique l'historien Cremin, un corpus théorique de plus en plus riche pour soutenir le réformisme pédagogique dont ils se faisaient les hérauts. Une origine de ce mouvement doit se chercher dans la quête menée par les théoriciens du darwinisme des conditions du progrès de la société. Cette révolution en préparation ne peut en effet être saisie sans qu'il soit rappelé combien les domaines de connaissance ont, à la fin du XIX^{e} siècle, été stimulés par l'évolution des sciences et, aux Etats-Unis en particulier, par les doctrines évolutionnistes. L'idée chère à Spencer d'une éducation préparant à la « vie complète », « To prepare us for complete living is the function which education has to discharge », n'y restera pas lettre morte. Deux interprétations de l'évolutionnisme vont s'affronter et se voir conjuguer dans les développements ultérieurs de l'éducation américaine. La première voit dans l'évolution un processus adaptatif relativement autonome ; la seconde un processus qui doit être canalisé et orienté par l'intelligence humaine. Avançant que le développement de l'esprit humain suit des processus évolutifs à l'échelle de longues périodes temporelles, d'après la thèse lamarckienne de l'hérédité des caractères acquis, Spencer ne faisait pas de l'éducation une source importante de progrès social. Mais aux principes libéraux à la base de son évolutionnisme, s'oppose le réformisme de Lester Frank Ward et de son disciple Albion Small. Le réel pouvoir libérateur de l'esprit est, selon Ward, de mettre l'homme en mesure de dominer les forces naturelles et de diriger les processus historiques vers des fins sociales souhaitables :

> « It is, in short, the question whether the social system shall always be left to nature, always be genetic and spontaneous, and be allowed to drift listlessy on, intrusted to the by no

[23] Sur ce point Cf. Callahan R. E., *Education and the Cult of Efficiency, A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

means always progressive influences which have developed it and brought it to its present condition, or whether it shall be regarded as a proper subject of art, treated as other natural products have been treated by human intelligence, and made as much superior to nature, in this only proper sense of the word, as other artificial productions are superior to natural ones. »[24]

Pendant les années 1870 l'étude de l'enfant s'organise en domaine de recherche scientifique et va exercer un impact important sur l'école et la pensée pédagogique à travers notamment les travaux de l'un des chefs de file du mouvement, Granville Stanley Hall. S'inspirant de Spencer et du disciple allemand de Darwin, Ernst Haeckel, Hall applique l'idée selon laquelle l'ontogenèse, le développement de l'organisme individuel, récapitule la phylogenèse, le développement de l'espèce, au psychisme humain. Le développement psychique individuel suivrait une série de stades qui retraceraient l'évolution cognitive de l'humanité, de l'état « sauvage » à l'état « civilisé », lequel surviendrait avec l'adolescence. Cette thèse est au cœur des revendications du psychologue pour le développement d'une école pédocentrique, qui s'adapterait donc à la nature et aux besoins spécifiques de l'enfant en respectant, pour son équilibre et la réussite même de sa socialisation, les étapes de son développement. La promotion d'un enseignement secondaire de masse oblige, selon Hall, que l'école change de caractère à l'endroit du commun des élèves en mettant moins l'accent sur le travail académique. Hall plaide ainsi pour un déplacement des objectifs éducatifs, notamment envers ceux qui ne sont pas destinés au collège, la didactique des enseignements devant s'inspirer de ce que la psychologie révèle sur la nature de l'intellect des jeunes élèves. Hall impute par exemple à l'influence des conceptions intellectualistes du Comité des Dix la diminution du nombre des enrôlements en physique[25]. L'enseignement de la physique serait trop mathématisé alors que les élèves, dont l'esprit serait à l'âge de la science populaire, auraient besoin d'un enseignement factuel et expérimental plutôt que formel :

« The trouble with physics are essentially that it has failed to take account of the nature, needs, and interests of high-school boys and girls. The text-books in physics are essentially quantitative and it requires great exactness, and are largely devoted to precise measurements. The topics are admirably chosen, and in their logical sentence perhaps the best from the logical standpoint, and their are such models of condensation and enrichment that it seems to the organizer almost perversion that our youth pass it by. But boys of this age want more

[24] Ward L.F., *Dynamic Sociology*, New York, D.Appleton, 1926, p .633.
Sur l'influence du darwinisme social sur la pensée éducative, cf. Cremin L. A., *The transformation of the School, Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Vintage Books, 1962, p.90-100.

[25] Certainement à tort, on l'a vu. Les plans d'étude préconisés par le Comité des Dix, plutôt que la pédagogie de la physique, sont sans doute responsables de la baisse des enrôlements en physique. On a vraisemblablement là un exemple de situation ou les contraintes pesant sur les choix sont sous-estimées et leurs effets utilisés comme argument contre les enseignements académiques.

dynamic physics. Like Maxwell, when a boy, they are interested chiefly in the 'go' of things. ; those with aptitudes for physics want and need wide acquaintance first with tops, kites, and other physical toys, then with clocks, dynamos, engines, machinery, with some experience in running it and using tools ; (...) The normal boy in the middle teens is often a walking interrogation point about ether, atoms, nature of electricity, X-rays, motors of many kinds, with a special gravity of mind toward frontier questions where the great masters know as little as he. He would like to see hundreds of demonstrative experiments made in physics and the liberty to repeat most of them himself, without being bothered about mathematics. (...) He is essentially in the popular science age. He wants great wholes, facts in profusion, and very few formulae. »[26]

L'anti-intellectualisme éducatif de Hall répond à deux tendances présentes chez une bonne partie des éducateurs[27] de l'époque, leur grande sollicitude pour la santé et le bonheur des enfants, et leur scepticisme quant aux facultés de réflexion des élèves ordinaires[28]. Hall s'oppose point par point aux principes soutenus par le comité des Dix. Il défend en particulier une différenciation fonctionnelle des programmes d'étude suivant les destins scolaires des élèves et dénonce ce qu'il considère relever d'un formalisme pédagogique artificiel :

« These three so-called principles thus turn out to be only clever recruiting precepts, special pleas of able advocates holding briefs for the college rather than the judicial decisions of educational statesmanship. The strategists of this policy urge that social classes are favored by European schools, and that it is an American idea of unique value that every boy should as long as possible feel that he is on the high road to the bachelor's degree and will reach it, if he does not stop, just as we teach that he may become president, but they ignore the fact that they are as great differences in natural ability as those artificially created in any aristocracy, and that the very life of a republic depends on bringing these out, in learning how to detect betimes, and give the very best training to, those fittest for leadership. (...) The voters, who have lately so multiplied high schools, were at first pleased with the dignity of the fitting function that seemed to make academic life so accessible, but the people are slower and their interests less enlightened and less sharply defined. Their real voice has not yet been clearly heard, and their unformulated purpose has not yet been accomplished. It is an infinitely greater problem to fit for life than to fit for college, and requires far more

[26] Hall G. S., How far is the present high-school and early college training adapted to the nature and needs of adolescents ?, *The School Review*, 1901, p. 652-653.

[27] Ce terme d'éducateur renvoie à toutes les personnes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation, aux acteurs intervenant en particulier, au niveau des écoles secondaires, surintendant et corps professoral, et aux acteurs intervenant au niveau du développement et de l'enseignement de la pédagogie.

[28] Cf. Strickland C.E. & Burgess C., G.Stanley Hall : Prophet of Naturalism, in Hall G.S., *Health, Growth and Heredity*, New York, Teacher College Press, p. 1-26.

thought and a larger accumulation of experiences. It was natural, therefore, that college interests, which are so simple and easy, should be the first on the ground and should come to power. The evils of this dominance are now so great and manifest that they must be transient. »[29]

La position de Hall a pavé le chemin pour des changements fondamentaux de l'opinion pédagogique américaine. Il a présidé au recentrage des enseignements sur les besoins et intérêt de l'élève, mettant en valeur l'enjeu éducatif de l'étude scientifique de ses sentiments, dispositions et attitudes. Fondamentalement, il a engagé ce retournement de la signification de l'égalité des chances qui place le poids de la preuve non plus sur l'élève mais sur l'école :

«Formerly, when the content and purposes of the school had been fairly well defined and commonly accepted, the burden of proof was on the student : he was told to perform up to standard or get out. Educational opportunity was the right of all who might profit from schooling to enjoy its benefits. Now the 'given' of the equation was no longer the school with its well-defined content and purposes, but the children with their particular backgrounds and needs. And educational opportunity had become the right of all who attended school to receive something of meaning and value. »[30]

Le principe d'une éducation reconnaissant l'activité naturelle de l'enfant et adaptée à sa psychologie n'est néanmoins pas nouveau, il est présent aussi bien chez Rousseau que Pestalozzi et Froebel, et soutenu par les Herbartiens[31] qui sont autant de sources de référence pour les défenseurs d'une éducation nouvelle, et qui inspirent par exemple les travaux de Francis Wayland Parker considéré par Dewey comme le père de l'éducation progressiste.

Si, pour Dewey, l'éducation doit être centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant ce n'est pas tant, comme chez Hall[32], en raison des limites inhérentes aux étapes que suivent son évolution, qu'en raison du potentiel éducatif, de cette sorte d'énergie que le curriculum peut générer en prenant l'enfant comme centre de gravité, en s'inspirant de sa vie :

« Now the change which is coming into our education is the shifting of the center of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child become the sun

---

[29] Hall G.S. (1904), *Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York, D.Appleton, 1922, vol. 2, p.514.

[30] Cf. Cremin L. A., *The transformation of the School, Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Vintage Books, 1962, p. 103-104.

[31] Les principes soutenus par les herbartiens ne constituent pas un ensemble doctrinal univoque. Notons qu'ils accordent une plus grande valeur à la substance ou au contenu des études qu'à l'entraînement intellectuel formel. Partant de la psychologie dite herbartienne, ils conçoivent que l'enseignement doive s'appuyer sur les dispositions psychologiques des élèves.

[32] Dewey a été l'élève de Hall mais on ne peut pas le considérer comme un de ses disciples.

about which the appliances of education revolve ; he is the center about which they are organized. (...) In this school the life of the child becomes the all-controlling aim. All the media necessary to further the growth of the child center there. Learning ? certainly, but living primarily, and learning through and in relation to this living. »[33]

Le philosophe, considéré comme le maître à penser du mouvement progressiste en éducation, a eu une influence sur l'avenir de l'école américaine qui n'est ni simple ni incontestée. Comme le suggère Hofstadter, diverses écoles de pensée pouvaient se reconnaître dans ses écrits tant ils prêtent à différentes interprétations. Mais, d'un autre côté, le tournant pris par l'éducation américaine pourrait tout aussi bien avoir été inspiré par une honnête exégèse du maître[34]. Les écrits de Dewey sur l'éducation sont marqués par la publication de *Democracy and Education* en 1915 qui a pu être regardée comme la plus importante contribution à la pédagogie depuis l'*Emile*. Une éducation en accord avec la nature est bien la première étape d'une société socialement meilleure. Les limitations économiques et politiques viennent d'une fermeture de la pensée et des sentiments et, inversement, la libération sociale passe par l'émancipation de l'esprit des fausses croyances et des faux idéaux. Mais, pour Rousseau, les institutions existantes sont trop corrompues pour être investies de cette mission. Rousseau se trompe, écrit Dewey, quand il confie cette entreprise à la Nature, qu'il identifie avec Dieu. Il a tort de penser que la Nature fournit non seulement les conditions du développement mais aussi ses fins, car il n'y a pas de développement spontané. C'est à la société, pense Dewey, que cette œuvre incombe, parce que c'est elle qui porte les fins de ce développement, mais elle ne saurait le faire par l'inculcation directe de croyances et d'attitudes. C'est par le biais de l'environnement dans lequel il évolue que l'individu voit et sent d'une certaine manière, c'est en fonction de ses succès et échecs, de l'approbation des autres, qu'il ajuste son comportement social. Le contrôle de l'éducation passe par le contrôle de l'environnement scolaire. C'est à l'école que revient cette mission d'offrir aux enfants non seulement un environnement simplifié mais purifié de ce que la société comporte d'indigne :

« By selecting the best for its exclusive use, it strives to reenforce the power of this best. As a society becomes more enlightened, it realizes that it is responsible *not* to transmit and conserve the whole of its existing achievements, but only such as make for a better future society. » [35]

Pour Dewey, c'est en centrant l'activité éducative sur les besoins et buts présents de l'enfant que la connaissance peut se faire dynamique et régénératrice pour la société. L'éducation doit produire des

---

[33] Dewey J., "The School and the Life of the child", *in* Dewey J.(1902), *The Scool and Society, The Child and the Curriculum*, Chicago, The University of Chicago Press, 1990, p.34-36.
[34] Cf. Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.361.
[35] Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.

individus indéfiniment adaptables dans un monde devenu fluide où « la connaissance n'est plus un solide immobile » mais a été « liquéfiée »[36]. La *connaissance* n'est pas la fin dernière de l'éducation, l'idée de développement, de *growth*, place dans le *pouvoir de connaître* cette fin. L'éducation se juge à ses effets supérieurs, aux possibilités qu'elle offre de pousser les développements individuels et, par conséquent, le développement social, toujours plus loin : « The criterion of value of school education » écrit Dewey « is the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact. »[37] Une des clefs de l'humanisme profond de Dewey et de sa conception de la culture est donnée dès lors qu'il apparaît que sa pensée éducative est développée au niveau de l'activité même de l'esprit, au niveau où se jouent les effets de l'enseignement :

> « Knowledge is humanistic in quality not because it is *about* human products in the past, but because of what it *does* in liberating human intelligence and human sympathy. Any subject matter which accomplishes this result is humane, and any subject matter which does not accomplish it is not even educational. »[38]

Si l'on imagine une chaîne hiérarchique des moyens et des fins, le concept de *growth* correspond à un niveau ultime des fins de l'action éducative : « it has no end behond itself », mais il ne dit rien sur ses buts concrets. En insistant sur cet idéal de croissance et de maturation, Dewey vient à négliger, voire discréditer les buts intermédiaires qui sont susceptibles de le servir :

> « The child is the starting-point, the center, and the end. His development, his growth, is the ideal. It alone furnishes the standard. To the growth of the child all studies are subservient ; they are instruments valued as they serve the needs of growth. Personality, character, is more than subject-matter. Not knowledge or information, but self-realization, is the goal. To possess all the world of knowledge and lose one's own self is as awful a fate in education as in religion. Moreover, subject-matter never can be got into the child from without. Learning is active. It involves reaching out of the mind. It involves organic assimilation starting from within. Literally, we must take our stand with the child and our departure from him. It is he and not the subject-matter which determines both quality and quantity of learning. »[39]

Ici réside une source majeure d'ambiguïtés et de confusions. La notion de *growth* s'est trouvée déroutante pour l'action éducative parce qu'elle se propose comme fin ultime, mais aussi comme fin intermédiaire, éludant tout projet pédagogique hors de son empire immédiat.

---

[36] Cf. Dewey J., *The school and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1900.
[37] Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.
[38] Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.
[39] Dewey J.(1902), *The Scool and Society, The Child and the Curriculum*, Chicago, The University of Chicago Press, 1990, p.187.

Hofstadter souligne l'influence de l'évolutionnisme sur Dewey qui part de l'idée qu'un système éducatif moderne doit répondre aux exigences de l'âge de la démocratie, de la science et de l'industrialisme. Dans cette perspective, l'éducation doit abandonner les pratiques, fondées sur une société prédémocratique et pré-industrielle, qui acceptent les conceptions oisives et aristocratiques selon lesquelles la connaissance est la contemplation de vérités fixes. Dewey sentait, écrit l'historien, que lui et ses contemporains devaient surmonter une série de dualismes artificiels hérités des âges passés, le premier d'entre eux étant celui séparant la connaissance et l'action, et avec, la raison et l'expérience, l'humanisme et les sciences de la nature. Une société démocratique ne peut prospérer, selon Dewey, si la sélection des sujets d'étude répond à des fins utilitaires conçues étroitement pour les masses et, pour l'éducation plus élevée d'une minorité, aux traditions d'une classe spécialement cultivée :

> « Doing things which serves ends unrecognized by those engagged in them, carried on under the direction of others for the sake of pecuniary reward. For preparation of large numbers for a life of this sort, and only for this purpose, are mechanical efficiency in reading, writing, spelling and figuring, together with attainment of a certain amount of muscular dexterity, 'essentials'. Such conditions also infect the education called liberal, with illiberality. They imply a somewhat parasitic cultivation bought at the expense of not having the enlightement and discipline which come from concern with the deepest problems of common humanity. »[40]

Cependant, la résorption proposée par Dewey des dualismes liés à la séparation des destinées sociales en question, dualismes qui doivent, tente-t-il de le montrer, leur sens à l'Histoire, ne résout pas réellement le problème fondamental dans lequel ils sont engagés. Comme l'analyse certainement avec raison Hofstadter, il y a par delà les difficultés d'interprétation de la pensée du philosophe des faiblesses inhérentes à son argumentation même. D'autant que Dewey assortit cette argumentation de la constatation que, chez la grande majorité des êtres humains, l'intérêt intellectuel spécifique n'est pas dominant. L'éducation proposée par le projet de la culture libérale ne ferait appel qu'à l'aspect intellectuel de la nature humaine, au désir d'apprendre, de s'informer et de maîtriser les symboles du savoir, désir opposé au besoin d'une majorité « de fabriquer, de faire, de créer et de produire, que ce soit sous la forme de l'utilité ou de l'art »[41] :

---

[40] Cf. Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.

[41] « While training for the profession of learning is regarded as the type of culture, or a liberal education, the training of a mechanic, a musician, a lawier, a doctor, a farmer, a merchant, or a railroad manager is regarded as purely technical or professional. The result is that which we see about us everywhere- the division into 'cultured' people and 'workers', the separation of theory and practice. Hardly 1 percent of the entire school population ever attains to what we call higher education ; only 5 percent to the grade of our high school ; while much more than half leave on or before the completion of the fifth year of the elementary grade. The simple facts of the case are that in the great majority of human beings the distinctively intellectual interest is not dominant. They have the so-called practical impulse and disposition. In many of those in whom by nature intellectual interest is strong,

« Dewey's educational theory was formulated in the hope that a proper educational synthesis would overcome certain ancient polarities and dualisms in educational thought. The antitheses between the child and society, interest and discipline, vocation and culture, knowledge and action, must all be resolved and ultimately harmonized- as they now supposedly can be in a democratic society which itself has surpassed the aristocratic mental framework in which these antitheses originally appeared. This optimism is vital to Dewey's educational argument : he saw these dualisms in education not as a clue to the nature of human problems but as an unfortunate legacy that could be done away with. (...) One could do better than merely resolve these polarities in various limited and inevitably unsatisfactory ways ; in a higher synthesis one could overcome them altogether. »[42]

Dans les années vingts, le réformisme social qui inspirait la pensée progressiste en éducation s'éclipse, et cela même chez Dewey, laissant le champ libre à la seule problématique d'une éducation dont le centre de gravité est l'enfant[43]. La voie prise alors par le mouvement progressiste et qui lui conférera sa signification ultime[44], est à l'image d'autres changements idéologiques en ces années-là. La protestation intellectuelle avant la guerre qui combinait une révolte individualiste contre les conventions sociales puritaines et un radicalisme ennemi du capitalisme opte après la guerre en faveur d'un égotisme aux expressions variées[45].

3.- La science à l'oeuvre, l'efficience sociale et les curricula

Le mouvement pour l'efficience sociale

social conditions prevent its adequate realization. Consequently by far the larger number of pupils leave school as soon as they have acquired the rudiments of learning, as soon as they have enough of the symbols of reading, writing and calculating to be of practical use to them in getting a living. While our educational leaders are talking of culture, the development of personality, etc., as the end and aim of education, the great majority of those who pass under the tuition of the school regard it only as a narrowly practical tool with which to get bread and butter enough to eke out a restricted life. If we were to conceive our educational end and aim in a less exclusive way, if we were to introduce into educational processes the activities which appeal to those whose dominant interest is to do and to make, we should find the hold of the school upon its members to be more vital, more prolonged, containing more of culture. » Dewey J., *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900.

[42] Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.387-388.

[43] « This postwar protest developed its own characteristic pedagogical argument : the notion that each individual has uniquely creative potentialities and that a school in which children are encouraged freely to develop these potentialities is the best guarantee of a larger society truly devoted to human worth and excellence. » Cremin L. A., *The transformation of the School, Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, p.202.

[44] Cremin situe l' « ère progressiste » en éducation entre 1917 et 1957 ; le mouvement produit l'impact le plus sensible au moment où justement les principes qu'il soutient se déplacent du réforisme social au pédocentrisme.

[45] Cremin L. A., *The transformation of the School, Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, chap.6, Scientists, Sentimentalists and Radicals, en particulier p.201.

Tandis que la pédagogie nouvelle, en tentant de redéfinir le code de l'action éducative, porte un coup interne aux enseignements, jugés non plus à leurs fins intellectuelles et cognitives mais aux besoins et intérêts plus immédiats des élèves, ceux-ci se trouvent assenés de l'extérieur, devant donner la preuve scientifique de leur intérêt social. Pour des motifs divers, des témoignages pour l'efficience sociale sont prodigués de toutes parts[46]. Aux sujets enseignés à l'école il est demandé de satisfaire les besoins économiques et sociaux des élèves pour assurer leur participation et leur efficience en tant que futurs citoyens. Les développements de l'industrialisation, de l'urbanisation, de l'immigration[47], conjugués avec celui des scolarisations, expliquent l'émergence de l'idée que l'école est en partie légataire de la fonction de socialisation des anciens groupes primaires. Cependant, pour que le contrôle inhérent à l'action de la société sur ses membres soit délibérément pris en charge et confié à l'école pensée comme instance régulatrice de la vie sociale et garante des valeurs démocratiques, il faut que la la philosophie spencerienne, qui a régné à l'époque glorieuse du libéralisme entrepreneurial, ait perdu du terrain. Le pragmatisme qui respire, note Hofsdtadter, l'esprit de l'ère progressiste, et qui vient en partie de la critique de Spencer, devient la philosophie dominante dans les deux premières décennies du siècle :

> « Pragmatism was an application of evolutionary biology to human ideas, in the sense that it emphasized the study of ideas as instruments of the organism (...) As Spencer had stood for determinism and the control of man by the environment, the pragmatists stood for freedom and control of the environment by man. »[48]

Spencer a révélé, écrit le professeur William Chandler Bagley, que le principe d'évolution est fondamental à toutes nos expériences avec la nature, l'esprit et la société. Or l'éducation peut être définie par l'acquisition d'expériences servant à modifier les futurs ajustements à notre environnement. Seule une éducation, d'après Bagley, qui utilise rationnellement le facteur d'environnement, est efficiente. L'école est une institution « qui fournit des environnements, qui les régule, qui oriente les forces environnementales vers un but défini et conscient. »[49] *The Educative Process* permet d'appréhender certaines des logiques intellectuelles sous-tendant le mouvement pour

---

[46] C'est ce qu'observe l'historien Krug, Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1 ; chap.11 « Social efficiency triumphant ».

[47] L'immigration s'intensifie et se transforme durant cette période. Cinq millions d'immigrants s'installent aux Etats-Unis entre 1820 et 1860, venant de Grande Bretagne et surtout d'Irlande et d'Allemagne (la population globale passe d'un peu moins de 10 millions d'habitants en 1820 (dont 1,5 millions d'esclaves) à un peu plus de 31 millions d'habitants en 1860 (dont quatre millions d'esclaves qui représentent alors la quasi totalité de la population noire). Un peu plus de 10 millions d'immigrants s'installent entre 1860 et 1890, venant en majorité du Nord Ouest de l'Europe, la population globale passe de 31 millions d'habitants en 1860 à 63 millions en 1890. Un peu plus de 18 millions d'immigrants s'installent entre 1890 et 1920, venant alors en majorité du Centre, de l'Est et du Sud de l'Europe, la population globale s'accroît pendant cette période de 40 millions d'habitants. Cf. Lacroix J.M., *Histoire des Etats-Unis*, Paris, PUF, 1996, table 1 p.188, table 1 p.222, table 4 p.224, table 2 p.190 et table 4, p.292.

[48] Cf. Hofstadter R., *Social Darwinisme in American Thought*, New York, George Braziller, p.122-124.

[49] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905, p.164.

l'efficience sociale. D'une part les idées de Bagley sur l'enseignement s'appuient sur les thèses de Hall, mais c'est à Ward[50] que Bagley fait référence en écrivant :

> « The fact that the organization of experience in coherent systems is a fundamental factor in promoting the application of experience to the practical improvement of adjustment is profoundly significant to the process of education. »[51]

La question qui se pose pour Bagley est de savoir sur quelle base l'école va sélectionner les expériences qui vont servir à modifier les ajustements ultérieurs des individus. Le métier, la connaissance, la culture ne sont pas des buts ultimes pour l'éducation. Même quand Herbart écrit « The true and whole work of education may summed up in the concept- morality »[52], la fin dernière du processus éducatif n'est pas donnée. La doctrine de l'évolution nous révèle l'équivalence du social et du moral : « Morality means the control of impulse with reference to a social end »[53] ; c'est donc la société qui recèle, *in fine*, pour Bagley, la fin recherchée :

> « Social efficiency is the standard by which the forces of education must select the experiences that are impressed upon the individual. Every subject of instruction, every item of knowledge, every form of reaction, every detail of habit, must be measured by this yardstick. »[54]

Dewey a retenu, lui, le développement de l'individu comme but ultime de l'action éducative, mais ce but sert sans doute aussi, dans l'esprit du philosophe, une fin sociale plus profonde encore.

Au début du siècle aux Etats-Unis, ce sont les principes du management scientifique, dédiés à la réorganisation de la production industrielle, qui offrent alors le meilleur exemple de la réalisation de

---

[50] Chez Ward la transmission des connaissances joue un rôle fondamental dans l'éducation, il faut ainsi noter l'ambiguïté de la notion d'expérience : « Nothing is calculated more forcibly to impress upon us the conviction that the mass of mankind must get their knowledge through instruction and not through experience, nor yet through personnal observation and research, than to note how such great minds as those of Copernicus, Kepler, Galileo, Bacon and Newton groped about in darkness and doubt respecting the questions of planetary revolution, tides, gravitation, light, etc., with wich every school-boy is now familiar. Who shall say that these are not important and useful truths of the highest generality and practicality, yet in order to acquire them and render them true knowledge it does not require a long sham experience of stumbling about from one idea to another before the truth is at lengh grudgingly vouchsafed ? For any ordinary intellect, acquainted with the phenomena they present, it is sufficient to be informed according to what laws the phenomena occurs. » Ward L.F., *Dynamic Sociology*, New York, D.Appleton, 1926, p.629.
Chez Small en revanche, l'éducation est tournée vers « the adaptation of the individual to such cooperation with the society in which his lot was cast that he works at his best with the society in perfecting his own type ». Small dit ne pas trouver dans le rapport du Comité des Dix « recognition that education, when it is finished, is conscious conformity of individuals to the coherent cosmic reality of which they are parts. (...) Sociology demands of educators, finally, that they shall not rate themselves as leaders of children, but as makers of society. » Small A.W., Demands of Sociology upon Pedagogy, NEA, 1896, p.174. Cité par Krug, Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.251.

[51] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905.

[52] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905, p.56.

[53] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905, p.60.

[54] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905, p.60.

l'efficience sociale. La réussite concrète du capitalisme industriel est en effet à l'origine de deux développements qui ont eu un impact important sur la société américaine et l'éducation après 1900. Le premier est le prestige et l'influence du monde des affaires et de l'industrie qui offre ses valeurs et ses pratiques comme modèles, le second est le réformisme politique de la période voué à contrer les problèmes engendrés par le système de production capitaliste et l'industrialisation rapide[55].

Ces années-là, la question du développement de programmes professionnels dans les *high schools* domine les débats sur les transformations de l'école. Les problèmes de différenciation des cursus d'étude et d'orientation se posent en particulier[56]. Mais l'impact diffus et profond du monde du business et de l'industrie est, plus généralement, la valorisation du caractère pratique des études, qui concoure à étreindre d'un utilitarisme étroit tout le système d'enseignement :

> « The emphasis upon the practical was of course quite natural to a people who had been engaged in carving a civilization out of a wilderness. Americans, generally tracing their ancestry from the under-privileged of Europe, had little tradition of learning or scholarship, and the opportunity that excited them in the industrial age in their richly endowed new land was economic opportunity- the acquisition of material wealth. When they were fabulously successful (as the great leaders such as Carnegie, Rockefeller, and Vanderbilt were) and reflected upon their pattern of success, they were aware- and through their writing and speaking they made America aware- that the secret of their success was not learning, at least not book learning, but energy, initiative, and, as they would say, good old common sense. »[57]

Après 1910, le concept de management scientifique, tel qu'il est défini dans les travaux de Frederick Winlow Taylor[58], submerge les Etats-Unis. S'il gagne les écoles, cela n'est pas pour leur

---

[55] Cf. Callahan R. E., *Education and the Cult of Efficiency, A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

[56] Eliot plaide à cette époque, revenant un peu sur ses anciennes positions, pour une orientation positive en fonction de compétences pour le travail industriel tandis que Dewey rejette l'idée d'une différenciation marquée des types d'éducation :« It is better to suffer a while longer from the ills of our present lack of system till the truly democratic lines of advance become apparent, rather than separate industrial education sharply from general education, and thereby use it to mark off to the interests of employers a separate class of laborers. (...) The old time general, academic education is beginning to be vitalized by the introduction of manual, industrial, and social activities ; it is beginning to recognize its responsability to train all the youth for useful citizenship, including a calling in which each may render useful service to society and make an honest and decent living. » Dewey J., Vocational Education, 1913, in Lazerson M. & Grubb W.N., *American Education and Vocationalism, a Documentary History 1870-1970*, New York, Teachers College Press, 1974, p.143-144.

[57] Callahan R. E., *Education and the Cult of Efficiency, A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*, Chicago, The University of Chicago Press, 1962, p.8.

[58] Les idées qui sont à la base du mouvement se résument au principe d'efficience contrôlée scientifiquement et de standardisation. Pour augmenter l'efficience de la production industrielle Taylor propose la solution bien connue de standardisation du système de production, le *management fonctionnel*. Une notion centrale est celle de *tâche* ; une tâche définie devant être assignée à chaque employé et accomplie à une allure définie, suivant des procédures déterminées. Il préconise par ailleurs un système de rémunération différenciée en fonction des résultats.

faire embrasser les intérêts du monde industriel, mais c'est en leur insufflant l'ambition d'un contrôle scientifique du rendement éducatif des études en général et de chacun des enseignements en particulier, rendements mesurés alors à l'aune de la notion d'efficience sociale.

La croissance du système éducatif

La nature de l'évolution du système éducatif américain dans les décennies qui suivent 1905 est à rapprocher de celle du système français après 1945. Plus précisément, la croissance relative du système américain entre 1905 et 1930 peut être rapprochée de celle du système français entre 1945 et 1980, et, après 1930, de celle du système français après 1985, comme le suggère le graphique 17. L'évolution de la proportion d'une classe d'âge diplômée des *high schools* a, entre la fin du XIX^e^ siècle et la fin du XX^e^ siècle, une allure sigmoïdale qui traduit un processus endogène associé à une relative stabilité des structures de l'institution, lesquelles déterminent les conditions de son déploiement. L'évolution de la proportion des bacheliers français dans une génération dessinerait plutôt l'imbrication d'au moins deux sigmoïdes (la deuxième grande phase d'expansion du système d'enseignement étant liée aux réformes structurelles et à la politique d'ouverture des années quatre-vingt).

Un rapprochement, non en termes de croissance relative, mais de populations scolarisées, est difficile étant donné les différences que présentent les populations scolaires prises en compte. Les élèves des filières techniques et professionnelles ne sont, en particulier, pas comptabilisés dans les populations bachelières en France avant la création des baccalauréats de techniciens à la fin des années soixante, et des baccalauréats professionnels à la fin des années quatre-vingts. Mais il faut noter que les diplômés des *highs shools* ne représentent eux-mêmes qu'une fraction de la population de l'enseignement secondaire, fraction dans laquelle les élèves préparant le collège sont, bien sûr, surreprésentés. Le système éducatif américain suit ainsi un processus évolutif endogène dont la vitesse augmente rapidement après 1905 et se ralentit progressivement après 1945. La croissance du système français est en revanche plus lente dans sa première phase et plus rapide dans sa dernière phase.

La croissance fulgurante[59] des *high schools* dans les premières decennies du siècle est à l'origine d'une mise en question profonde des missions de l'école. Elle explique la résurgence de vieux dilemmes comme celui opposant la préparation au collège et la préparation à la vie, et le succès de la notion d'efficience sociale dans le projet d'une révision des programmes et curricula. La mise en cause du curriculum traditionnel prend en général pour argument le grand nombre d'abandons en cours d'étude, mais il faut noter que le pouvoir de rétention des *high schools* avait eu plutôt tendance à augmenter dans la période marquée par l'influence du Comité des Dix, laquelle coïncide avec une

[59] Les niveaux 9 à 12 des *high schools* publiques et privées comptent 699403 milliers d'élèves en 1900, 1115398 en 1910, 2500176 en 1920, 4804255 en 1930 et 7123009 en 1940.

expansion des disciplines académiques[60]. Néanmoins, c'est pendant cette période que la question de l'échec scolaire est devenue un objet de préoccupation particulier. Là encore, en mettant en avant les abandons en cours d'étude, la problématique de l'échec scolaire néglige de considérer les contraintes et autres facteurs pesant sur les choix et utilise leurs effets dans une argumentation dirigée contre les enseignements. Cette critique prend pour cible les disciplines sur lesquelles reposent les conditions officielles d'obtention du diplôme de la *high school* comme d'entrée dans un collège, disciplines dont le pouvoir discriminant est, en outre, le plus fort. Il s'agit des mathématiques et des langues étrangères, classiques et modernes, bien que pour l'entrée dans beaucoup de collège le latin ne soit plus obligatoire. L'impact des exigences des collèges sur les curricula de la *high school* paraît soumettre injustement l'ensemble du corps scolaire aux intérêts d'une minorité et nourrit les revendications pour l'autonomie des enseignements secondaires. Au vieux dualisme partageant les programmes des *high schools* entre sujets classiques et sujets modernes tend à se substituer un nouveau dualisme opposant les sujets pratiques et les sujets académiques[61]. La tradition académique, note l'historien Edward A. Krug, a survécu aux déclarations de G.Stanley Hall, au mouvement pour la formation professionnelle, au premier mouvement pour l'efficience sociale et au début des vagues de critiques menées contre les collèges, mais la question qui se pose maintenant est de savoir si elle pourrait résister aux pressions plus subtiles produites par l'idée d'efficience sociale faite scientifique[62]. Parmi les leaders du mouvement se trouvent le professeur William Chandler Bagley et le recteur David Snedden, qui a été l'élève du sociologue Edward A. Ross[63] à Stanford. Les idées de Bagley et de Snedden convergent au

---

[60] Les statistiques relatives aux taux d'abandon effectuent en général le rapport du nombre de diplômés au nombre total des élèves des niveaux 9 à 12, lequel correspond donc à un volume de la population scolaire couvrant quatre années d'étude. Il faut noter par ailleurs qu'en période de forte expansion du système d'enseignement ce calcul tend à faire surestimer les taux d'abandon. Le rapport en question (calculé sur l'enseignement public) pour les années1890, 1900, 1910 et 1920, respectivement de 10,8%, 11,9%, 12,1% et 10,4%.

[61] Cf. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, chap.12, *The collèges defied.*

[62] Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.308.

[63] Edward A. Ross publie en 1901 *Social Control : A survey of the Foundations of Order* qui révise une série d'articles parus la décennie précédente dans *The American Journal of Sociology*. L'article consacré à l'éducation voit avant tout l'école comme légataire de la fonction socialisatrice de l'Eglise « Now, when the rôle of the priest in the social economy seems drawing to and end, the rôle of the schoolmaster appears to have just begun. ». Un gouvernement démocratique doit investir sur l'intelligence et la participation de l'homme du commun. L'investissement dans le progrès offre comme idéal éducatif le développement complet de chacun des enfants du pays. Le contrôle social par l'éducation n'est pas pour autant moins nécessaire. En cette période de transition des déséquilibres sont à surmonter : « In most cases the teaching in the common school has been given an intellectual bias, not because anybody demanded it, but because the sects, in their mutal jealousy, have gradually canceled out of public education nearly every atom of religious instruction. That this has come more by accident than by design does not help the fact that the school has thereby lost much of the character-forming power that originally gave it a claim on society. It has become less an instrument of social control than an aid to individual success. Not that intellectual education is without a moral value. (...) But this is not enough. (...) In view of the decay of faith and the inexorable eviction of religious teaching from the school the cry goes up for a secular civic and moral education that shall effectively minister the peace and order. (...) It will be realistic, and its starting-point will be the facts of personnal and social life. It will form moral prepossessions rather than intellectual prejudices. It will strive 'to store up moral power in good habits'.(...) The chief security for spiritual freedom under this educating modern state seems to lie in the vigor of other spiritual associations lying over against the

moins sur un point, il s'agit d'adapter scientifiquement les enseignements aux objectifs assignés à l'école. Comme objectif dominant, Bagley pense à la formation du caractère moral, Snedden à la formation de la citoyenneté. L'étude des disciplines, dit ce dernier, ne doit pas être considérée comme une fin en elle-même, mais la précision scientifique doit permettre de répondre à d'importantes questions comme, par exemple, quel service l'étude de Shakespeare ou de Milton rend aux jeunes américains du XX^{e} siècle[64].

Les idées nouvelles ne sont pas, en elles-mêmes, anti-intellectuelles, mais elles donnent, malgré elles, l'avantage au parti des contenus transmis contre ce qui pourrait paraître relever d'un formalisme pédagogique. Suivant cette direction, elles conduisent à mettre en doute les enseignements dont l'utilité est la moins immédiate. L'objectivité scientifique prise comme guide de l'action réformatrice confère un pouvoir de contrôle fort à des principes et des méthodes dont les limites en la matière ne peuvent être qu'extrêmes. Le problème devient une affaire d'argumentation, mais là encore, le « poids de la preuve » incombe à l'école et à ses méthodes. Ce sont les enseignements que la tradition éducative et les spéculations de la philosophie ont privilégié qui doivent se défendre. Comme le remarque Krug, ceux qui mettent en doute l'histoire n'ont pas besoin de justifier leurs doutes, tandis que ceux qui la défendent sont tenus de le faire scientifiquement. Comme cela n'est guère possible, sur l'histoire, ou sur tout autre sujet inquiété, un doute subsiste[65]. Les matières les plus souvent mises à feu sont les mathématiques et les langues, anciennes ou modernes, en particulier le latin[66].

L'accent mis auparavant par l'école sur l'entraînement mental avait permis de justifier la valorisation dans les programmes d'étude des disciplines intellectuellement exigeantes. Or certains résultats de la psychologie expérimentale tendent maintenant à discréditer cette orientation de la pédagogie.

Le réductionnisme de Thorndike

Les conceptions du psychologue Edward Thorndike ont joué un grand rôle dans les voies prises alors par l'éducation américaine. Au moment où une nouvelle orthodoxie éducative s'installe, fondée en bonne partie sur des appels à la « démocratie » et à la « science », écrit Hofstadter, alors que Dewey est le maître de ceux pour qui la question centrale est une éducation démocratique, Thorndike est le maître de ceux pour qui c'est l'application à l'éducation de « ce que la science nous dit ». La psychologie scientifique s'est évertuée, depuis le début du siècle, à mettre à l'épreuve la notion de discipline mentale et la pertinence des pratiques éducatives qui lui sont attachées. En dépit de leurs

---

state to check it and redress the balance » Ross E.A., Social Control, *The American Journal of Sociology*, January, 1900, p. 475-487.

[64] Snedden D., New problems in Secondary Education, *School Review*, Mars, 1916, p.179.

[65] Cf. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol1 ; p.318.

[66] Cf. Krug, Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, chap.11 « Social efficiency triumphant ».

limites et de l'aspect souvent contradictoire de leurs résultats, ces investigations ont largement contribué au dénigrement d'enseignements justifiés alors en partie pour la discipline intellectuelle qu'ils obligent. Celles qui ont joué, historiquement au moins, un rôle important, ont été menées par Thorndike[67] qui pose le problème dans les termes suivants :

> « One of the quarrels of the educational theorists concerns the extent to which special forms of training improve the general capacities of the mind. Does the study of Latin or mathematics improve one's general reasoning powers ? Does laboratory work in science train the power of observation for all sorts of facts ? Does matching colored sticks educate the senses for all sorts of discrimination ? »[68]

Pour répondre à ces questions, Thorndike teste les compétences de ses sujets dans la réalisation d'une tâche déterminée puis les entraîne à réaliser une tâche connexe et évalue enfin l'amélioration de leurs compétences dans la réalisation de la première tâche[69]. Il s'agit par exemple de tester l'influence d'un entraînement dans l'évaluation de lignes de 0.5 à 1.5 inches pour l'évaluation de lignes de 6 à 12 inches ou l'influence d'un entraînement à la reconnaissance de verbes anglais pour l'appréhension d'autres parties du discours. Sur la base des résultats de telles expériences le psychologue conclut qu'il est faux de parler en termes de sens discriminatoire, d'attention, de mémoire, d'observation et de rapidité, puisque ces termes réfèrent à des « multitudinous, separate, individual functions ». Dans l'expérience menée en 1924, Thorndike cherche à tester l'influence, sur les compétences intellectuelles générales des élèves, des disciplines étudiées pendant une année scolaire et estime que les variations dans les gains obtenus[70] sont liées non tant aux disciplines étudiées qu'aux différences d'aptitude des élèves. Le psychologue doute même que les gains soient beaucoup plus imputables à l'entraînement scolaire qu'à la maturation intellectuelle des élèves :

> « By any reasonable interpretation of the results, the intellectual value of studies should be determined largely by the special information, habits, interests, attitudes, and ideals which they demonstrably produce. The expectation of any large differences in general improvement

---

[67] Cf. Thorndike E.L., & Woodworth R.S., The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions, *Psychological Review*, 1901, n°8, p.247-261 & 384-395 & 553-564, et Thorndike E.L., Mental Discipline in High School Studies, *The Journal of Educational Psychology*, 1924, n°1, p.1-22 & 83-98.

[68] Thorndike E.L., Educational Psychology, 1913, vol.2, p.363-364. Cité par Kolesnik, Kolesnik W.B., *Mental Discipline in modern education*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1958, p.32.

[69] L'un des premiers à soumettre la doctrine de la discipline mentale à la sanction de l'expérience est William James, dont Thorndike a été l'élève. Pour tester une de ses hypothèses le philosophe avait imaginé une expérience qu'il a reporté dans ses *Principles of Psychology*, pour déterminer si l'entraînement à la mémorisation d'un type de poésie facilite la mémorisation d'un autre type. Il raconte qu'il a mis un peu moins de 132 minutes pour apprendre 158 vers de Hugo, qu'il a ensuite appris par cœur *Paradise lost* de Milton en travaillant 20 minutes par jour pendant 38 jours, et qu'après la mémorisation de 158 autres vers de la même œuvre de Hugo lui a pris 151,5 minutes. Kolesnik W.B., *Mental Discipline in modern education*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1958, p.26.

[70] Mesurés d'après une batterie de tests généraux, verbaux, numériques etc.

> of the mind from one study rather than another seems doomed to disappointment. The chief reason why good thinkers seem superficially to have been made such by having taken certain school studies, is that good thinkers have taken such studies, becoming better by the inherent tendency of the good to gain more than the poor from any study. When the good thinkers studied Greek and Latin, these studies seemed to make good thinking. Now that the good thinkers study Physics and Trigonometry, these seem to make good thinkers. If the abler pupils should all study Physical Education and Dramatic Art, these subjects would seem to make good thinkers. »[71]

La controverse autour de la question de la discipline mentale a, semble-t-il, été en grande partie faussée par des confusions liées à des présupposés psychopédagiques. La notion de transfert intellectuel est plus étendue, note Walter B.Kolesnik, que celle de discipline mentale. Elle se réfère à l'application de connaissances, de compétences, d'habitudes, acquises dans une situation d'apprentissage, à une autre situation. Cependant, elle tend implicitement à faire appel à une amélioration quasi mécanique des compétences du sujet. La notion de discipline mentale se réfère, elle, à l'idée d'une formation générale de l'esprit. Elle suggère que les potentialités intellectuelles et cognitives de l'esprit humain peuvent être augmentées par l'éducation et que l'école doit concentrer son attention sur cet objectif. Pourtant, l'opposition à la discipline mentale s'est, dans ces débats, souvent appuyée sur l'idée que les transferts ne se font pas ou ne peuvent pas se faire. Ce discrédit est à l'origine de l'orientation très appliquée donnée à l'enseignement américain dont l'histoire contemporaine, d'après Kolesnik, est celle d'une bataille pour se ressaisir de cette erreur. Or, quand des « transferts » sont effectivement mis en évidence, ils dépendent, dans une large mesure, d'un enseignement relatif aux principes sur lesquels reposent les apprentissages en jeu, ou d'une découverte de ces principes par l'élève. Kolesnik[72] cite en particulier des analyses montrant l'importance des facteurs liés à la réflexivité des sujets, comme les généralisations conscientes, sur l'amélioration de leurs compétences. Bagley, par exemple, s'oppose aux conclusions de Thorndike en mettant en avant les effets axiologiques de la discipline intellectuelle acquise dans l'apprentissage des savoirs :

> « The doctrine of formal discipline assumed that the mastery of a certain subject gave one an increased power to master other subjects. It is clear that there is a certain amount of truth in this statement, provided that we understand very clearly that this increased power must always take the form of an ideal that will function as judgment and not of an unconscious predisposition that will function as habit. »[73]

---

[71] Thorndike E.L., Mental Discipline in High School Studies, *The Journal of Educational Psychology*, 1924, n°1, p.98.

[72] Cf. Kolesnik W.B., *Mental Discipline in modern education*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1958, chap.3 « Experimental evidence » et *ibid*. p.49 et p.53.

[73] Bagley W.C., *The Educative Process*, New York, Macmillan, 1905, p.216.

Les analyses de Thorndike ont pour objet de corroborer la théorie de l'apprentissage qu'il a développée en psychologie. Suivant ses thèses « connexionistes », une fonction mentale peut jouer sur une autre en raison seulement des éléments que ces deux fonctions ont en commun. L'apprentissage est considéré comme absolument spécifique, résultant de la formation et du renforcement de connections entre stimuli et réponses, il survient quand les connections neurologiques deviennent automatiques, c'est à dire des habitudes[74]. Par conséquent, d'après Thorndike, les performances intellectuelles ne peuvent être améliorées que par des entraînements spécifiques dans les tâches particulières requises. Les individus ne peuvent être que des spécialistes étroits de leur discipline et l'éducation générale est un leurre. L'idée de « discipline mentale » est décriée et la portée des transferts « intellectuels » est absolument minimale. L'apprentissage n'a un sens qu'en rendant possible un ensemble de transferts élémentaires : les éléments immédiatement communs aux activités en jeu. Si tout apprentissage est ainsi spécifique, la valeur d'un enseignement se mesure au nombre de situations concrètes auxquelles il se rapporte directement, à l'« ajustement » qu'il permet avec ces situations. La voie est ouverte qui conduira au mouvement éducatif pour l'« ajustement à la vie ».

La révision des programmes scolaires

Des comités sont constitués officiellement entre 1910 et 1920 pour réviser l'enseignement des disciplines suivant les principes d'efficience sociale. Le comité sur les langues anciennes reconsidère les objectifs assignés au latin sur un plan pratique et défend l'enrichissement, grâce au latin, du vocabulaire des élèves en anglais, mais le latin reste l'objet de multiples controverses ces années-là. L'utilité des mathématiques est mise en question, compte tenu notamment de la pression exercée sur les élèves et des taux relatifs d'échecs. Le comité constitué sur le sujet préconise une révision des standards. Si la destination des élèves doit décider de leurs besoins en formation mathématique, on hésite à jouer sur leurs chances futures en préjugeant tôt de leur orientation par l'assignation de cours spécifiques. Un cours commun de mathématiques est recommandé jusqu'au niveau 9 ; un cours spécialisé serait proposé aux futurs ingénieurs au-delà de ce niveau ; tandis qu'un cours optionnel serait proposé aux autres élèves, lequel se fonderait sur des analyses expérimentales de leurs développements, de leurs intérêts et de leurs potentialités. Le comité sur les sciences sociales est réuni en 1912. L'histoire, qui en constitue la discipline centrale, se trouve alors articulée avec le programme plus vaste offert par les sciences sociales dont l'objectif général affirmé est la formation de l'homme en tant que citoyen. L'histoire contemporaine est préférée à l'histoire ancienne, et l'histoire nationale à l'histoire étrangère. Le comité sur l'anglais, spécifie, dans son rapport final publié en 1917, que

[74] Thorndike est arrivé à ces conclusions à partir d'expériences réalisées sur des chats, des chiens et des poules. En particulier parce que, d'après lui, les animaux de ses expériences parviennent à sortir de leur cage à l'aide d'un processus de tri et d'erreur où leur situation est associée aux mouvements qu'ils effectuent pour se libérer.

l'anglais doit répondre aux besoins sociaux de base plutôt qu'à la demande des collèges. « Personne, avance-t-il, n'a plus besoin d'être un étudiant attentif des activités sociales contemporaines, des mouvements sociaux et des besoins sociaux que le professeur d'anglais ». L'utilité de la grammaire est mise en cause, seule la grammaire d'usage paraît devoir être conservée. Les sciences, pour laquelle la demande scolaire baisse en valeur relative, font l'objet de plaidoyers multiples afin qu'elles ne soient plus étudiées pour elles-mêmes et qu'elles se fassent plus pratiques et plus descriptives[75]. Leur contenu est transformé pendant la décennie 1910-1920 pour que soit élagués de leur enseignement les aspects abstraits et mathématiques. Néanmoins, plus les sciences sont réformées, plus la demande scolaire pour elles continue à décliner.

4.- La nouvelle bible scolaire : les « Cardinal Principles »

En 1918, *la Commission on the Reorganisation of Secondary Education* publie le rapport connu sous l'intitulé *Cardinal Principles of Secondary Education* et diffusé largement. La commission met en avant les évolutions sociales et, en particulier, le fait que les agences socialisatrices hormis l'école tendent à s'amoindrir. Elle constate, par ailleurs, que le caractère de la population scolaire a été modifié par l'entrée de grands nombres d'élèves différents par leurs capacités, leur hérédité sociale et leurs destinations dans la vie. Elle tient que, pour ces raisons, d'importantes transformations de l'éducation secondaire sont nécessaires. Observant que deux tiers des élèves n'obtiennent pas de diplôme et que les autres n'entrent pas tous au collège, elle se fait l'avocat de leurs besoins. La commission avance que l'éducation secondaire ne doit rien ambitionner de moins qu'une vie complète et convenable pour chaque enfant et dépasser les anciens objectifs scolaires attachés uniquement au développement intellectuel et cognitif. Suivant ces vues qui exaltent les idéaux de l'ère progressiste, l'élève apparaît comme un citoyen à préparer et non plus comme un esprit à former[76]. Le curriculum traditionnel construit autour des langues classiques et des mathématiques avancées est supposé délaisser les rôles professionnels et civiques futurs de la masse des élèves américains. Or, une éducation pour la démocratie doit veiller au développement personnel des individus à l'aide d'activités assurant leur bien-être comme membres de la société :

> « The purpose of democracy is to organize society that each member may develop his personality through activities designed for the well-being of his fellow-members and of society as a whole. »

C'est pourquoi l'individu doit choisir « la profession et les formes d'activités sociales à travers lesquelles sa personalité puisse se développer et devenir la plus efficiente possible.» Les missions

---

[75] Cf. Krug E. A., The reshaping of the studies, in *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, chap.15.

[76] Cf. Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.335-336.

assignées à l'école sont déduites des responsabilités futures des individus, en tant que membre d'une famille, d'un groupe professionnel et de différents groupes civiques et sociaux. Sept catégories d'activités sont distinguées :

> « 1. Health. 2. Command of fundamental processes. 3. Worthy home-membership. 4. Vocation. 5. Citizenship. 6. Worthy use of leisure. 7. Ethical character. »

Le travail académique est rapporté à des « processus variés comme la lecture, l'écriture, le calcul, l'expression écrite et orale, qui sont nécessaires dans la vie en tant qu'outils ». Plus loin il est précisé que ces outils ne doivent pas être poussés au-delà de la limite des résultats qu'ils témoignent en pratique. Chaque sujet enseigné, est-il précisé, doit être réorganisé de sorte qu'il contribue de manière plus effective aux objectifs définis plus haut, leurs importances respectives dépendant de la valeur de leur contribution.

Des influences, aussi différentes soient-elles, telles que celles de Spencer, de Ross ou de Dewey semblent présentes, même si on ne peut que rester prudent à ce sujet parce qu'elles participent d'un mouvement général s'accordant pour faire de l'école un lieu d'adaptation à la vie complète, de la socialisation scolaire le ciment de la société et de la *comprehensive high school* , le « prototype » de la démocratie :

> « Through friendships formed with pupils pursuing other curriculums and having vocational and educational goals widely different from their own, the pupils realize that the interests which they hold in common with others are, after all, far more important than the différences that would tend to make them antagonistic to others . Through school assemblies and organizations they acquire common ideas. Through group activities they secure training in cooperation. Through loyalty to a school which includes many groupes they are prepared for loyalty to State and Nation. (...) The comprehensive high school is a prototype of a democracy in which various groups must have a degree of self-consciousness as groups and yet be federated into a larger whole through the recognition of common interests and ideals. »[77]

D'après une enquête menée en 1928 concernant l'impact des *Cardinal Principles* sur l'évolution des curricula couvrant un échantillon de 1228 écoles, plus de la moitié des écoles ont opéré une réorganisation des études suivant les recommandations du rapport[78]. Selon les termes mêmes du compte rendu de l'enquête, les besoins des élèves non promis au collège ont été placés au premier plan par les principaux qui ont entrepris une réorganisation des programmes d'étude de leur école en

---

[77] *Ibid*. p. 24-26. Cité par Krug, Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.392.

[78] Krug, Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.398-399.

conformité avec ces recommendations. Les nouvelles disciplines introduites sont en général les études commerciales, les études sociales, les arts industriels, les sciences physiques et biologiques et l'économie familiale. Celles qui sont le plus souvent abandonnées sont le latin, l'histoire ancienne, le français et les mathématiques avancées.

Les idées transformant les missions de l'école ont continué à mûrir dans les esprits de ceux qui ont pris le rapport en considération : « the notion grew that schools had no general aims before 1918 and that the CRSE had been created for the purpose of developing them. »[79] La création des *juniors high schools* à la fin de l'ancien curriculum élémentaire représente pour certains éducateurs l'occasion de faire passer plus facilement les conceptions nouvelles dans les programmes d'étude, et d'instiguer l'émancipation du secondaire de ce qui est considéré comme la domination du supérieur. Si, d'ailleurs, les collèges sont poussés à prendre en considération des enseignements de nature pratique, l'enjeu n'est pas tant la prolongation des scolarisations dans le supérieur, sauf comme justification ultime des transformations de la *high school*. Le premier enjeu de ces transformations est l'autonomie du curriculum de la *high school* appelé à servir des fins sociales vastes.

Un événement a pour effet d'inciter les écoles à embrasser plus largement l'idéal d'efficience sociale et les principes éducatifs et organisationnels qui lui ont été attachés, la Grande Depression. Il n'est pas certain, d'ailleurs, que sans la crise économique dévastatrice que connaît alors les Etats-Unis, la vitesse d'expansion du système éducatif ait continué à croître comme ce fut le cas. Les difficultés financières que les *high schools* rencontrent alors, jointes à la prolongation forcée de la scolarisation d'adolescents que l'on considère comme étant là pour d'autres motifs que la volonté d'apprendre, les engagent à mettre moins l'accent sur les préparations académiques pour offrir des programmes généraux et interdisciplinaires répondant aux besoins d'une éducation pour l'« ajustement à la vie », éducation censée améliorer l'enseignement en accord avec les besoins et les principes de la démocratie.

5.- La force de la démocratie et la sanction de la science

Les premières décennies du XX^{e} siècle transforment la philosophie générale des *high schools* et, concrètement, les contenus et l'organisation des curricula scolaires. A la mission intellectuelle assignée auparavant à l'école secondaire est substituée une mission sociale. Les critères de jugement de la valeur des enseignements sont déplacés de l'abstrait vers le concret. L'action éducative a comme point de repère non plus l'apprentissage des disciplines, mais le développement de l'enfant et de l'adolescent. L'accent mis sur les developpements personnels et l'insertion sociale, ainsi que sur l'« efficience » économique et les devoirs civiques, tend à conférer une importance secondaire aux contenus académiques des études dans l'échelle des valeurs soutenues officiellement. Dans un rapport

[79] Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.399.

de la Commission des Politiques Educatives publié en 1938, on lit que l'éducation doit être principalement centrée sur les objectifs de « réalisation personnelle», de « relations humaines», d'« efficience économique» et de « responsabilité civique», que trop d'importance est accordée à l'enseignement de la grammaire et des classiques en anglais : « Whatever may be the merits of such exercises as a preparation for a career as an author, the great majority of American boys and girls will profit more by a wide-ranging program of reading for enjoyment and fact-gathering ». Pour les mêmes raisons on lit que le nombre d'élèves étudiant les mathématiques avancées, la science avancée, les langues étrangères, doit être réduit et l'accent mis sur les applications quotidiennes des mathématiques et de la science[80]. On est loin, finalement des précepts d'un Dewey qui s'est élevé contre une éducation duale, réservant aux uns des apprentissages académiques élémentaires et aux autres une éducation libérale et humaniste ouvrant leur esprit aux problèmes importants de la vie. L'éducation évolue bien dans le sens d'une plus grande unité mais la balance penche du côté d'un pragmatisme étroit qui fait des savoirs de base des outils non pas au service de la culture de l'esprit, mais au service des autres objectifs pratiques de l'éducation.

Des tests d'intelligence, à la suite de travaux menés en particulier par Thorndike, viennent à être utilisés pour soutenir l'orientation des élèves, non pas tant pour organiser leur répartition méritocratique dans le système scolaire que pour assurer que ceux qui ne seront pas soumis aux conditions d'entrée dans les collèges soient exposés à des enseignements censés leur être plus utiles. Pour ceux qui, explique Hofstadter, n'étaient pas enchantés par le crédo démocratique américain, et Thorndike en faisait partie, les tests d'intelligence étaient de nature élitiste. Mais pour ceux qui, imperturbablement soutenaient les valeurs démocratiques, la découverte des limitations mentales des masses ne faisait qu'encourager la recherche de méthodes et de contenus éducatifs répondant aux besoins des intellectuellement faibles ou non motivés[81]. Les nouveaux enseignements s'offrent comme une conquête sur les valeurs intellectuelles promues par le supérieur, supérieur qui vient d'ailleurs à être considéré comme une destination minoritaire. La tradition humaniste de l'éducation libérale ne satisferait qu'une partie marginale de la population scolaire.

Le succès que connaissent alors les résultats des recherches d'un psychologue tel que Thorndike peut s'expliquer par le besoin éprouvé par les éducateurs de justifier un affaiblissement de la sélection implicite des enseignements pour adapter l'offre éducative à l'évolution de la population scolaire. C'est l'interprétation de Bagley, reprise par Kolesnik. Devant la nécessité de justifier un abaissement des standards et une relaxation de la rigueur, les théories mettant en valeur « l'intérêt, la liberté, les besoins immédiats, l'expérience personnelle, le développement psychologique et l'initiative individuelle » et qui, ce-faisant, discréditent leurs contraires « l'effort, la discipline, les buts lointains, l'experience humaine, les séquences logiques et l'initiative professorale », ne peuvent qu'être

[80] Cf. Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.61.
[81] Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.339.

valorisées. Alors même que ni les premières expériences sur les tranferts d'apprentissage, ni celles qui ont suivi, n'étaient issues de l'école progressiste, les interprétations des résultats mettant la doctrine de la discipline mentale en défaut étaient conformes aux enseignements progressistes. Ce qui rapproche la psychologie scientifique et la pédagogie, et peut expliquer l'émergence des courants d'idées promus à ce moment-là est, selon Bagley, leur oppositions aux principes entourant la discipline mentale, parce que ces principes entravaient le mouvement de massification de l'enseignement secondaire :

> « As William C. Bagley points out, Thorndike and Woodworth's investigations were published at a time when large groups of unselected students were beginning to swell the high school population. 'It was inevitable,' he says, 'that any theory which justified or rationalized the loosening of standards should be received with favor.' Bagley's contention is that some of the results of early transfer experiments, 'quite without deliberate intent,' were actually 'distorted' by professors of education, whose 'mission' it became 'to rationalize the changes that were needed in order to open the high schools (and later the higher institutions) to the masses.'
>
> Decrying with Bagley the abandonment of the disciplinary ideal, such critics of contemporary education as Mortimer Smith deny that any 'popular demand' for the abandonment of the ideal has ever existed. Smith feels that a definite spirit of anti-intellectualism has been forced upon the public by 'professionnal educationists' who, having rejected the notion that the purpose of schooling is 'cultivation of intelligence', maintain that education's 'primary task is to adjust the individual to the group, to see that he learns to respond 'satisfactorily' to the stresses and strains of the social order.' »[82]

D'après Powell, Farrar et Cohen, la majeure partie de la nouvelle population scolaire prolongeant sa scolarité dans les *high schools* entre 1900 et 1940 se trouvait là parce que ce qu'elle aurait préféré faire quelques decennies plus tôt ne lui était plus accessible ou exigeait un diplôme de *high school*, ou encore parce que les *high schools* étaient devenues les lieux où les adolescents pouvaient « stationner » en attendant que se passent les problèmes liés à leur âge. Les changements économiques et sociaux avaient, selon les auteurs, transformé les *high schools* en centres sociaux pour adolescents sans occupation. C'était là qu'ils pouvaient se retrouver et s'amuser. Les observateurs qui ont étudié les *high schools* pendant cette période ne donnaient en effet pas cher des efforts investis dans le travail académique[83].

---

[82] Kolesnik W.B., *Mental Discipline in modern education*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1958, p.137-138. Les références à Bagley sont extraites de Bagley W.C.,The significance of the Essentialist movement in Educational Theory, *Classical Journal*, 1939, n°34, p.336-337 ; Bagley W.C., *Education and Emergent Man*, New York, Thomas Nelson, 1934, p.86-87 ; Bagley W.C., An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education, *Educational Administration and Supervision*, 1938, n°24, p.245. La référence à Smith est extraite de Smith M., *The Diminished Mind*, Chicago, Regnery, 1954, p.20.

[83] Cf. Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.237.

Dans le premier quart du siècle, les *high schools* ont maintenu encore globalement leur cap mais elles ont été tenues pour les victimes des collèges. Elles étaient « the anvil on which were broken or bent so many hammers of curriculum revision ». Leur grande erreur, d'après les leaders du mouvement progressiste en pédagogie, était qu'elles ne saisissaient pas l'opportunité qui leur était donnée d'éduquer les jeunes pour qu'ils soient à même de servir la société et la nation. Au lieu de ça, les principaux et professeurs, et les communautés qui défendaient fiévreusement leurs écoles, tenaient à un enseignement « dépassé », avec de l'algèbre, de la géométrie, des langues étrangères et de l'histoire ancienne[84].

La solution progressiste à la question scolaire avait la force de la justification morale de la démocratie et portait la sanction de la science...

Si l'action des éducateurs progressistes a été facilitée par la pression subie par les écoles pour apporter des solutions aux problèmes sociaux, l'expansion des *high schools* donnant en effet la preuve que l'Amérique se « chargeait » de l'éducation, la raison du manque d'opposition sérieuse au mouvement est que les réformateurs ont « vendu l'Amérique » sur l'idée que la réforme de l'éducation secondaire était une grande croisade démocratique, une sorte de « populisme académique » :

> « making the curriculum of secondary schools easier and more pratical was seen as part of a grand effort to break the bad habits of an older day. Secondary education once had been reserved for the few, but reformers wanted to bring the high school to all of America. They wanted to build a curriculum that would appeal to all comers. If high school reform was a political movement to broaden the appeal of education and the power of educators, then the new curriculum was the movement's party platform. Reformers wanted to be sure there was something in it for everyone (...) If education is America's civic religion, these men were among its leading evangelists, struggling to build institutions that would bring the untutored masses into the one true church. (...) Most important, though, was that educators believed their reforms would capture student's attention ; they believed the new courses and curricula would be bright, lively and relevant. (...) High school could work, but only if « interesting » courses could be produced everywhere. An « interesting » curriculum was where educators' pessimism about students intersected their optimism about schools.»[85]

« It is impossible »

écrit Hofstadter

> « to stress too much the impetus given to new educational creed by the moral atmosphere of Progressivism, for this creed was developed in an atmosphere of warm philanthropy and

[84] Cf.Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.2, p.66.
[85] Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.255-268.

breathless idealism in which the needs of the less gifted and the underpriviledged commanded a generous response.»[86]

6.- Le mouvement pour l'ajustement à la vie

Le rapport majeur de la Commission des Politiques Educatives publié en 1944, *Education for All American Youth*, qui condense les évolutions à l'œuvre depuis le début du siècle, rappelle les principes éducatifs avancés par les *Cardinal Principles*, et l'idéal d'un curriculum répondant aux « besoins impératifs des jeunes », parmi lesquels la citoyenneté, le métier, la consommation, la vie de famille, etc. Le rapport propose que dans l'école du futur, « there is no aristocracy of 'subjects'.....Mathematics and mechanics, art and agriculture, history and homemaking are all peers »[87] et recommande que les curricula scolaires soient divisés de la façon suivante, les deux dernières divisions devant être imposées à tous les élèves :

> « (1) vocational preparation, (2) individual interests, (3) common learning, (4) health and physical education. »

L'entraînement intellectuel de la majorité des élèves est censé reposer sur les *common learnings*, programmes communs d'enseignement ne reposant plus sur l'apprentissage des disciplines :

> « a continuous course for all, planned to help students grow in competence as citizens of the community and of the nation ; in understanding of economic processes and of their roles as producers and consumers ; in cooperative living in family, school and community ; in appreciation of literature and the arts ; and in the use of the English langage. »[88]

Ceux qui portent un intérêt personnel aux questions intellectuelles peuvent les choisir en tant qu'option ; ceux qui préfèrent s'exercer intellectuellement à partir de l'étude des disciplines traditionnelles peuvent le faire comme partie de leur préparation professionnelle, la division intitulée *vocational preparation* incluant les sciences, les mathématiques, les Lettres et les langues étrangères qui sont proposées comme préparation aux études avancées des collèges et universités.

A cette même époque, la *Commission on Higher Education*, chargée d'examiner les fonctions de l'enseignement supérieur dans la démocratie américaine et les moyens à mettre en oeuvre pour satisfaire ces fonctions, avance que les besoins et intérêts de la majorité des élèves ne sont pas bien servis, compte tenu du nombre croissant des étudiants et des effectifs prévisionnels :

---

[86] Hofstadter R., *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.340.
[87] Cf. Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.62-63.
[88] National Education Association of the United States, *Education for All American Youth*, Washington D.C., NEA, 1944.

« We shall be denying educational opportunity to many young people as long as we maintain the present orientation of higher education toward verbal skills and intellectual interests. Many young people have abilities of a different kind, and they cannot receive 'education commensurate with their native capacities' in colleges and universities that recognize only one kind of educable intelligence.

Traditionally the colleges have sifted out as their special clientele persons possessing verbal aptitudes and a capacity for grasping abstractions. But many other aptitudes- such as social sensitivity and versatility, artistic ability, motor skill and dexterity, and mechanical aptitude and ingenuity- also should be cultivated in a society depending, as ours does, on the minute division of labor and at the same time upon the orchestration of an enormous variety of talents.»[89]

L'enseignement supérieur doit agir rapidement pour adapter ses orientations et programmes aux objectifs sociaux qu'il prétend servir. Le rapport constate que le curriculum des *liberal arts college* a subi une extension et une désintégration stupéfiante. Cette évolution, explique-t-il, est en partie due à un développement des connaissances, dans toutes les disciplines, qui a suscité une addition sans limites de sujets au curriculum traditionnel. Ce développement est jugé comme la cause et la conséquence de la spécialisation des cursus d'étude qui touche même les premiers cycles et qui entraîne une professionalisation des formations dispensées par les collèges. Mais le mouvement a été renforcé par l'avancée de la démocratisation de l'enseignement supérieur, les étudiants s'étant présentés en nombre croissant sur les campus des collèges avec une grande diversité d'objectifs, d'intérêts, de capacités et de backgrounds académiques. Les collégiens sont maintenant amenés à choisir parmi un nombre très grand de cours spécifiques et, pour parvenir à une maîtrise suffisante d'un domaine donné, ils doivent lui consacrer la majeure partie de leur temps. Pour ce qui est du reste, ils sont obligés de grappiller parmi des cours trop spécifiques pour leur permettre d'acquérir une culture générale. Prenant cette situation comme une donnée, le rapport propose de procurer aux jeunes américains une « éducation générale unifiée » qui tendrait en fait à étendre aux collèges les essais de rénovation alors dédiés à la démocratisation des *high schools*. Une « éducation générale » désigne, en effet, une éducation qui n'est pas orientée vers la maîtrise de connaissances telles que servant aux professions, mais vers l'acquisition d'attitudes, de savoirs et de techniques qui permettent de vivre bien en société. Elle s'évalue en termes de performances et de comportements et non en termes d'acquis. Les connaissances ne sont pas, dans cette perspective, transmises pour elles-mêmes, elles sont des moyens servant à l'enrichissement de la vie personnelle, au renforcement et à la « libéralisation » de l'ordre social. L'« éducation générale » suppose que l'éducation libérale et humaniste traditionnelle soit redéfinie à partir des problèmes qui se posent aux hommes dans leur vie.

[89] President's commission on Higher Education, Higher Education for American Democracy, vol.I : Establishing the goals, Waschington D.C., 1947, p.32.

Elle suppose qu'on donne à ces derniers une « orientation humaine » et une « signification sociale » et que son contenu réponde directement aux exigences de la société contemporaine :

> « L'éducation générale, c'est l'éducation libérale avec ses questions et méthodes déplacées de son projet aristocratique initial pour être mises au service de la démocratie.»[90]

Onze objectifs sont désignés comme majeurs pour une telle éducation : l'ajustement des valeurs et des comportements sociaux aux idéaux démocratiques ; le développement de la responsabilité civique, le campus du collège devant jouer le rôle de laboratoire du style de vie démocratique ; l'aptitude à appliquer des modes de pensée scientifique à la compréhension des phénomènes naturels et à la résolution de problèmes personnels et civiques, et à apprécier la signification sociale de la science et de la technologie ; le développement de compétences de base en communication, lire, écrire, parler et écouter, et d'une connaissance fonctionnelle des éléments de mathématique requis par la vie dans une société industrielle ; l'ajustement des comportements émotionnels et sociaux ; le maintien de la santé physique par des activités sportives n'ayant pas pour objectif la formation d'athlètes ou la compétition ; la faculté d'apprécier des formes d'art et de productions culturelles en tant que formes d'expression humaine sans ambitionner le développement des dons artistiques ; les connaissances et attitudes nécessaires à une vie de famille satisfaisante ; l'aide au choix d'une profession qui convienne compte tenu de l'égale dignité des activités humaines ; l'acquisition et l'utilisation de techniques et d'habitudes servant à l'application d'une pensée critique dans toutes les situations quotidiennes, l'étudiant devant être amené à appliquer ce type d'approche à toutes les opportunités qui se présentent dans la vie du campus, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Le rapport avance que les méthodes requises pour un tel type d'éducation sont potentiellement nombreuses. Conçus pour les besoins de non-spécialistes, les programmes d'une éducation générale sont vastes, orientés qu'ils sont vers l'application de principes plutôt que vers l'acquisition de connaissances. Ils sont interdisciplinaires, servant non pas la logique intrinsèque des disciplines mais la psychologie de l'expérience humaine quotidienne :

> « New courses of a different kind are needed- courses that draw their material from wider divisions of knowledge, courses emodying unusual combinations of subject matter not closely related within the systematic, logical development of the subject, but intimately related to the psychological processes which human beings use in dealing with everyday matters. »[91]

---

[90] Cf. President's commission on Higher Education, Higher Education for American Democracy, vol.I : Establishing the goals, Waschington D.C., 1947, p.49.

[91] Cf. President's commission on Higher Education, Higher Education for American Democracy, vol.I : Establishing the goals, Waschington D.C., 1947, p.59.

L'année même où la commission sur l'enseignement supérieur publie son rapport, en 1947, la commission *Life Adjustment Education for Youth,* est réunie. Elle constate que seulement 70% des jeunes entrent en *senior high school* et moins de 40% en sortent diplômés et propose, pour remédier à cette situation, d'enrichir les curricula par le développement de programmes d'éducation plus en harmonie avec les besoins d'ajustement à la vie de tous les jeunes. Ces objectifs éducatifs s'inscrivent dans la lignée des accusations portées aux enseignements académiques traditionnels depuis le début du siècle. Ils répondent à la crise éducative par des principes d'autant plus difficiles à contrer que la culture de l'intelligence n'est plus un objectif éducatif dominant[92]. Dr Charles Prosser, qui est un des porte-parole du mouvement, s'inspire des résultats des études de Thorndike et ajoute un *n*-ième écho à des idées dont les racines plongent maintenant de plus en plus loin et qui s'essouffleront dans le courant des années cinquante. Il s'agit d'abandonner résolument l'enseignement formel des disciplines en faveur de leur intégration autour d'un objectif général appelé à aider les élèves à résoudre des problèmes pratiques de la vie courante, allant de la rédaction de lettres à la conduite de conversations avec des amis en passant par la tenue d'une maison ou de comptes domestiques. Les cours doivent se porter sur l'étude de textes moins « arides » et plus proches des préoccupations des élèves. Il s'agit de dispenser un enseignement non seulement susceptible de servir mais qui, pense-t-on, par sa proximité des expériences immédiates des élèves et par l'évidence de son utilité, est à même de capter leur intérêt. La tâche des professeurs doit s'en trouver allégée puisqu'ils n'ont pas à « construire des ponts délicats entre les expériences limitées des élèves et le grand héritage du savoir et de l'expérience humains »[93]. De tels programmes existent déjà dans de nombreuses écoles mais le mouvement est porté à son terme quand ses avocats viennent à considérer que ce qui convient à ces soixante pourcents d'élèves qu'ils ne pensent destinés ni à la préparation au collège, ni à la préparation d'un métier, convient à tous. Selon Prosser, les études académiques sont aussi inutiles aux élèves entrant au collège qu'aux garçons voulant monter des voitures ou qu'aux filles voulant s'occuper de la maison. Le renversement des valeurs scolaires soutenues officiellement est total. A l'idée, promue par le Comité des Dix en 1893, qu'une éducation libérale et humaniste est la meilleure pour tous les élèves se substitue, un demi siècle plus tard, l'idée que tous devraient recevoir la formation conçue au départ pour ceux qui n'étaient destinés ni à la préparation au collège, ni à la préparation d'un métier.

7.- Les choix scolaires et l'expansion des sujets pratiques

---

92 « Who would oppose adjusting students to their environment and teaching them how to get along with other people and how to be personally attractive, and all the rest of it ? Those who believe that the cultivation of intelligence is not an easy task but that it must be a primary part of the work of the school, those who believe that a developed intelligence can adapt itself to all life situations- these advocates of intelligence are going to have a hard time trying to convince the converts to Life Adjustment that the easy, seductive way only leads down the garden path. » Smith M., *The Diminished Mind, A Study if Planned Mediocrity in Our Public Schools*, New York, Greenwood Press, 1969, p.75.

93 Cf. Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.275-276.

L'explication de l'évolution des choix scolaires exige une connaissance assez précise de la structure des opportunités présentées aux élèves, connaissance que la grande diversité des *high schools* ne peut que compromettre. Les conditions d'admission dans les collèges sont aussi d'autant plus variables que ces derniers sont plus ou moins sollicités d'affaiblir leurs exigences académiques. Si l'on examine le sort fait aux disciplines les plus contestées, il apparaît qu'en 1927[94] par exemple, 94% d'entre eux exigent un apprentissage des mathématiques et 75% celui d'une langue étrangère. Mais, de plus en plus, une part de crédits obtenus dans des unités non académiques, relevant de l'économie familiale, des arts industriels ou du business, est acceptée. Une enquête menée en 1927-1928[95] montre, concernant les *high schools* publiques, une diversité des exigences scolaires au moins comparable. Dans plus de la moitié des écoles certains sujets sont imposés, les autres restent optionnels, totalement ou suivant une logique liée à un choix de matières principales et de matières secondaires. Dans les autres écoles, des curricula différenciés sont proposés laissant une plus ou moins grande latitude de choix aux élèves. En moyenne, les sujets imposés représentent la moitié des programmes d'étude et moins d'un quart de ces derniers sont complètement optionnels. Les écoles demandent alors pratiquement toutes l'étude de l'anglais et des sciences sociales, 75% celle des sciences (physique ou chimie), 70% celle des mathématiques, 15% celle d'une langue étrangère (5% le latin).

D'après les investigations menées par John Latimer[96], les sujets qu'il identifie comme « cumulatifs », parce que typiquement enseignés suivant des étapes logiques allant de l'élémentaire vers le complexe, comme les mathématiques, les sciences, les langues étrangères, perdent relativement beaucoup de terrain entre 1910 et 1922, mais constituent toujours le domaine d'étude majeur. Les sciences sociales, comprenant principalement différents champs historiques, ne font que des gains mineurs, mais le succès des sujets pratiques augmente rapidement. Cet ensemble distingué par Latimer regroupe le business, les sujets à vocation professionnelle, l'économie familiale et l'agriculture. L'éducation physique et la santé, la musique et les arts, prennent aussi de l'importance. Pendant la période suivante, de 1922 à 1949, ce mouvement s'accélère au point de modifier les positions relatives des différents groupes de sujets. En 1949, l'éducation physique et la santé, la musique et les arts se situent, si l'on compte ensemble leurs recrues, en tête ; viennent ensuite les disciplines cumulatives, les sujets pratiques, l'anglais et les sciences sociales. Il faut noter qu'entre 1910 et 1949 le nombre des élèves des classes de Neuvième aux classes de Douzième des *high schools* publiques est multiplié par

---

[94] D'après une enquête couvrant 314 des 349 collèges accrédités par le Conseil Américain de l'Education. L'enquête permet de compter plus de 500 ensembles de conditions pour l'admission à leurs différents programmes. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.2, p. 61.

[95] L'enquête menée dans l'ensemble des Etats comprend un échantillon de 464 *high schools* de différentes tailles. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.2, p.57-58.

[96] Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, chap.5 « Split-level education ».

7, il passe de 739000 à 5399000 tandis que la proportion scolarisée des jeunes de 14 à 17 ans est multipliée par 5, elle augmente de 15% à 77%[97]. La perte en représentation[98] subie entre 1910 et 1949 par l'ensemble des disciplines cumulatives est de 124%, cette représentation diminue en effet de 245% à 131%, alors même que la proportion des recrues des versions « générales » de ces disciplines, versions édulcorées suivant les précepts édictés pour une éducation « générale », augmente[99]. Pendant cette période, en revanche, le groupe des disciplines à dominante pratique ou professionnelle passe de 28% à 124% des suffrages. Le tableau 11 présente une synthèse de ces évolutions.

[97] Cf. Table 35, U.S. Department of Education *Digest of Educational statistics*, Washington D.C., 1982.

[98] Rappelons que le pourcentage est obtenu en divisant le nombre total d'élèves étudiants les sujets d'un groupe donné par le nombre total d'élèves l'année considérée. Pour les comparaisons intertemporelles, on suppose l'unité d'étude relativement constante mais l'augmentation du pourcentage global correspondant à l'ensemble des enrolements dans les différents sujets (470% en 1910 et 606% en 1949) laisse croire soit à une diminution du temps correspondant à une unité d'étude (ou, plus probablement à l'étude de certains sujets sur un semestre plutôt que sur l'année toute entière mais la prise en compte de ces cas n'infirmerait pas les tendances observées ici), soit à un allongement de la journée scolaire. Cf. aussi Angus D. & Mirel J., Rhethoric and Reality : The High School Curriculum, in Ravitch D. & Vinovskis M. A. (eds), *Learning from the Past, What History Teaches Us about School Reform*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995.

[99] L'algèbre passe de 57% à 27% des suffrages, la géométrie de 31% à 13%, tandis que les mathématiques générales passent de 0% à 13% ; la physique de 15% à 5%, la géographie physique de 19% à 2%, les disciplines relevant des sciences naturelles de 40% à 20% tandis que les sciences générales passent de 0% à 21%. En ce qui concerne les langues étrangères, le latin passe de 49% des suffrages à 8%, l'allemand de 24% à 1%, le français de 10% à 5% et l'espagnol de 0% à 8%. L'anglais ne marque qu'une légère baisse, de 114% à 103%, cette stabilité relative peut s'expliquer par le fait que la discipline est de plus en plus imposée dans chacune des quatre années du cursus.

Tableau 1- Changements de la représentation des champs d'étude et diversification des curricula dans les *high schools* publiques - Niveaux 9-12 - Certaines années entre 1889-90 et 1948-49[100]

	1890	*1900*	*1910*	*1922*	*1934*	*1949*
Enrollment in 1000's	203	519	715 915	1255 2230	4967 5621	5399
Mathematics	66.7 (3)	85.6 (4)	89.7 (4)	74.9 (6)	56.2 (6)	55.0 (7)
Foreign Languages	54.1 (4)	75.6 (4)	84.1 (5)	55.0 (6)	35.7 (6)	22.0 (6)
Science	32.9 (2)	83.9 (6)	81.7 (9)	58.4 (10)	51.3 (10)	54.1 (11)
Social Studies	27.3 (4)	62.3 (7)	71.6 (7)	78.2 (10)	78.8 (18)	99.4 (20)
English		80.6 (2)	114.2 (2)	82.9 (7)	96.0 (14)	103.1 (15)
Business Education		21.7 (4)	11.0 (1)	42 .1 (10	57.7 (13)	58.8 (14)
Vocational and Home Economics			8.6 (2) 3.8 (2)	13.7 (4) 14.3 (4)	21.0 (15) 16.7 (10)	34.7 (31) 24.2 (10)
Agriculture			4.7 (1)	5.1 (2)	3.6 (5)	6.7 (4)
Physical Education		2.0 (1)	(1)	14.5 (3)	58.4 (3)	109.1 (6)
Music				25.3 (3)	24.8 (5)	30.1 (9)
Art				14.7 (1)	8.6 (5)	9.0 (7)
Teacher Training		2.6 (1)	1.9 (1)	1.0 (2)	0.1 (1)	0.002 (1)
Total Subjects	13	29	35	68	111	141

Source : Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p.61.

La forte expansion scolaire pendant ces années-là doit faire nuancer l'interprétation de ces statistiques qui, de prime abord, offrent un portrait alarmiste de l'évolution de l'institution. Par exemple, le nombre absolu des élèves faisant du latin double entre 1910 et 1934, passant de 362 milliers à 720 milliers, mais il n'est plus que de 421 milliers en 1949. Le nombre des élèves étudiant l'algèbre et la géométrie est environ multiplié par trois entre 1910 et 1949, passant de 649 milliers à

[100] Les nombres entre parenthèses sous chaque pourcentage indiquent le nombre de sujets différents dans chaque champ d'étude. Les pourcentages ont été obtenus en divisant le nombre total d'élèves étudiant l'ensemble des sujets d'un champ d'étude donné par le nombre total d'enrôlements dans la *high school* la même année. Comme il est possible qu'un même élève suive plusieurs cours dans un même champ d'étude, les pourcentages permettent de comparer les concentrations des élèves dans les différents champs d'étude mais ils ne montrent pas la proportion exacte d'élèves étudiant chaque champ d'étude. Les données sont issues de statistiques publiées par l'U.S. Office of Education, d'après Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p.61.

plus de deux millions en 1949, ce qui laisse entendre la force d'attraction relative de ces disciplines. La chute du recrutement global des langues étrangères (en 1955 par exemple on ne compte plus que 21% des élèves étudiant l'une d'entre elles, ancienne ou moderne) se comprend mieux lorsque l'on sait qu'alors 46% des *high schools* publiques ne proposent aucune langue étrangère et 55% aucune langue vivante[101].

L'évolution générale de la demande scolaire n'est pas une conséquence simple de l'attraction exercée par les sujets nouveaux, intellectuellement moins exigeants et, donc, comme l'effet direct d'une baisse du niveau des élèves[102]. Il faut entrevoir, explique Latimer, les autres facteurs qui interagissent de manière complexe avec les premiers et qui sont plus ou moins directement liés à ces transformations profondes de l'institution qui ont conduit à placer au second plan la question de la qualité de l'enseignement :

> « Chief among them were the failure to develop better teaching methods and texts, the shortage of good teachers, and the gradual dissipation of a once almost evangelistic belief in the disciplinary value of education. »[103]

La massification du système d'enseignement secondaire américain conduit à l'école des jeunes dont les parents ont de bonne chance de ne pas avoir une connaissance suffisante du système d'enseignement pour pouvoir les guider dans leurs choix[104]. Or, la difficulté des choix scolaires induite par la fragmentation du curriculum, l'absence de standards nationaux et la diversité des contenus éducatifs que peuvent renfermer des intitulés identiques, est accentuée par la dualité des valeurs scolaires soutenues officiellement, valeurs partagées entre l'idéal de socialisation du secondaire et l'idéal intellectuel du supérieur.

---

[101] Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.68-69.

[102] Nous rejoignons l'avis exprimé par Latimer.

[103] Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p.121.

[104] La « démocratisation » de l'enseignement a été, cela n'est pas pour surprendre, plus rapide dans les villes que dans les campagnes. Les enquêtes nationales menées dans les années vingts et trente montrent néanmoins que la population des *high schools* publiques n'est pas encore représentative de la population totale. Parmi les groupes sous-représentés on trouve les garçons (46% des recrues en 1930 et 39% des diplômés), les jeunes ruraux (qui représentent en 1930 la moitié de la population des 14-17 ans ne représentent qu'un peu plus d'un tiers des recrues), les groupes économiquement défavorisés et les enfants noirs (alors qu'un peu moins de 10% de la population totale est noire, les enfants noirs représentent seulement 3% de la population scolaire des *high schools* publiques en 1930). Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1, p.120-127. Les chiffres en notre possession décrivant la représentation des différentes catégories sociales sont néanmoins trop partiels pour être cités ; il apparaît que les élèves issus des catégories favorisées sont surreprésentés, notamment dans les programmes de préparation au collège et que dans ces programmes, la surreprésentation des filles des catégories favorisées par rapport à l'ensemble des filles est plus forte que celle des garçons des catégories favorisées par rapport à l'ensemble des garçons. Notons que les milieux sociaux défavorisés ne présentent pas, envers l'éducation, les attitudes hostiles qui ont pu leur être prêtées. Krug cite l'étude de Robert S. et Helen Merrell Lynd, *Middletown*, « if education is sometimes taken for granted by the business class, it is no exaggeration to say that it evokes the fervor of a religion, a means of salvation among a large section of the working class class. » Cf. Krug E. A., *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.2, p.123.

L'altération du statut des disciplines académiques, après quarante années de défense de l'activité de l'élève contre l'inertie de la connaissance, des intérêts et besoins individuels contre les valeurs imposées par la tradition et de l'égalité des statuts des enseignements contre leur hiérarchisation, trouve deux expressions majeures susceptibles de se révéler déroutantes pour les élèves, leur liberté relative dans la construction de leur curriculum[105] et les transformations du système d'examen. En 1947, le *College Entrance Examination Board*, qui représentait un des bastions de la tradition humaniste est remplacé par le *Scholastic Aptitude Test* (SAT), un examen censé tester des compétences générales de base à partir de questionnaires à choix multiples. Le nouveau système répond non seulement à un souci d'efficience, tester économiquement un grand nombre d'élèves, mais exprime aussi par la forme et le contenu des questionnaires, la baisse de la valeur conférée aux savoirs. En premier lieu, ces questionnaires n'exigent le suivi d'aucun curriculum particulier. En principe tous les collèges sont ouverts aux élèves, quel que soit leur curriculum secondaire, mais aussi les écoles se trouvent dispensées d'offrir un curriculum académique répondant aux canons de l'ancien examen. C'est donc le nouveau système d'examen qui va imposer ses propres normes et informer les contenus éducatifs transmis. Les questionnaires testent des acquis ou dispositions intellectuelles élémentaires en conformité avec ce qui a pu être valorisé comme utile à la conduite de la vie quotidienne. Les champs couverts tendent à faire de plus en plus appel aux expériences immédiates[106] des élèves aux dépens de la profondeur et de l'abstraction des sujets. Par ailleurs, les questions à choix multiples présentent la connaissance comme fermée, dissociée de toute activité intellectuelle créatrice. Elles confèrent aux

[105] « The student who plans to enter a college that requires two years of mathematics for entrance, and one year after entrance, is in something of a dilemma, whether he knows it or not. If he studies algebra I in grade 9, while arithmetic is presumably fresh in his mind, he then may have the choice of plane geometry or algebra II in grade 10. If he is in one of the smaller schools, he may have to wait a year to get his choice. If he has good teachers, he may take both courses as they are offered. But he has met the requirement by the end of grade 10, or he may have an extra year at the end of grade 11. In grade 12 he takes physics or chemistry but not mathematics. Is he ready for college algebra or trigonometry when he reaches college, after being away from algebra for one and possibly two years ? Could the student solve this problem by studying general mathematics in grade 9, algebra I in grade 10, and algebra II and plane geometry in grades 11 and 12, as they might be available ? If he studied algebra II in grade 12 , there would be a year's gap after algebra I. If he studied it in grade 11, there would be a year's gap before college. Which would be better- or worse- for a student not overly fond of mathematics anyway ? (...) It is expected that a four-year integrated course of study will be developed, together with suitable textbooks and teaching methods. » Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, p.121.

[106] « A clearer reflection of curricular change is found in the New York State Regent' examinations, given annually to all high school seniors in the state. In 1927, tests were offered for those who had studied either two, three, or four years of a foreign language ; those who had studied four years of English were asked to write an essay on a subject like 'science in modern life', 'hero and hero worship', or 'personal tastes and critical standards' ; on the history examination, students were tested on the social, economic and political history of Greece, Rome, Europe, and the United States. Ten years later, the same examination tended more toward multiple-choice question and contemporary essays (for example, 'the sit-down strike as an instrument of labor' or 'achievement of outstanding Negroes'), but its substance was not dramatically dissimilar from that of 1927. By 1948, however, there were no longer any fourth-year language examination ; knowledge of all history other than American had shrunk into a minor portion of a multiple-choice examination called 'American History and World Background' ; and the fourth-year English test, while emphasizing multiple-choice questions, asked for an essay on such life-adjusted topics as 'three problems facing seniors', 'drawbacks to being an honor student', or 'advice to parents'. » Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p. 69.

élèves un statut cognitif et intellectuel dégradé renforçant à un niveau plus profond de leur rapport à l'apprentissage, l'effacement des repères scolaires[107].

8.- L'intermède « Sputnik »

A la fin des années cinquante, le mouvement éducatif auquel le label général de *progressiste* a pu être prêté, n'est plus au goût du jour. Le lancement du premier satellite spatial, *Sputnik*, par les Russes en 1957 est interprété par les Américains comme un signal d'alarme laissant craindre une domination technologique et confirmant des doutes sur la qualité de l'enseignement dans le pays. Cet événement contribue à augmenter la pression de la demande en scientifiques et mathématiciens dont un des premiers effets est d'accroître les exigences dans les domaines concernés et donc le nombre des enrôlements. Des études sont développées pour procurer aux élèves un entraînement académique plus rigoureux grâce, notamment, à la création à cette époque de la *National Science Foundation* et à la libération de fonds pour l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, des sciences et des langues étrangères. L'attention est aussi portée à l'expression écrite en raison du niveau jugé insuffisant des élèves. Les actions menées contribuent surtout à une amélioration des programmes d'étude suivis par les meilleurs d'entre eux, parce que c'est à ces derniers qu'incombe le plus de relever les défis technologiques. Une innovation importante de cette période est *The Advanced Placement Program* qui leur offre la possibilité de suivre des cours accélérés et de prendre de l'avance sur les crédits des collèges. Par ailleurs, les pressions réformatrices aident à la création d'un nouveau « track » dans les *high schools* correspondant à une subdivision de la préparation au collège pour les élèves d'un très bon niveau qui désirent, au prix d'un travail plus dur, élever la qualité de leur formation. Ces filières se développent parce que la fréquentation de celles préparant à l'entrée au collège n'est plus gratifiante (corrélativement, l'exclusion en est pénalisante), et parce que les cours réguliers ne sont plus d'un niveau académique suffisant pour une partie de la population scolaire. Dans ces filières qui démentent l'égalité de statut prêtée aux différents curricula, se cultive une élite scolaire et sociale qui bénéficie de privilèges en échange de son engagement académique et qui, contrairement au reste de la population scolaire[108], se voit imposer un curriculum relativement précis.

---

[107] « The multiple-choice nature of so much of standardized testing falsely suggests to students, as educators such as Theodor Sizer have argued, that knowledge is nothing but a mass of tiny, disconnected pieces of information, and that learning is nothing more than the ability to consume such snippets of information and reproduce them on demand. By urging students to see their role in the classroom as merely pursuers of 'right' answers supplied by others, multiple-choice tests encourage students to be passive learners ; they suggest to students that their ideas and insights are unimportant. The test fail to convey the complexity and interrelatedness of knowledge and the ambiguity that is so much a part of life ; they trivialize truth. » Cf. Toch T., *In the name of Excellence, The struggle to Reform the Nation's Schools, Why It's Failing, and What Should Be Done* New York, Oxford University Press, 1991, p.223-224.

[108] Cf. Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.119.

Les scores aux tests standards augmentent, ainsi que le nombre des recrues dans les cours avancés des disciplines académiques, mais les cours à caractère pratique, orientés vers les applications quotidiennes des matières enseignées, se multiplient aussi[109]. Les *high schools* continuent ainsi à diversifier leurs programmes académiques, professionnels et généraux pour tenter d'adapter leur offre à l'hétérogénéité croissante des élèves :

> « Courses of a practical nature in everyday living continued to proliferate. In the industrial arts field, both the number of course offerings and the enrollments increased. The english field provided courses in practical English, language orientation, oral communication, and fundamental grammar, in addition to the remedial ones. In mathematics, such courses as consumer mathematics, economics mathematics, mathematics for modern living, refresher mathematics and terminal mathematics were reported. Science offered household biology, science for modern living, everyday physics, and consumer science, among others. It is quite probable, however, that both the number of practical-type courses and the registrants in them were fewer in 1961 that they were in the mid-1950's, when the education pendulum began to swing again to an academic emphasis. » [110]

Néanmoins, le changement d'objectif que connaissent les transformations des curricula en cette période est considérable qui, note G.S.Wright, d'une extension du concept de développement de l'enfant à l'enseignement secondaire se déplace vers une anticipation des programmes des collèges et qui ainsi, appliqué qu'il était à construire des programmes autour des besoins et intérêts des élèves, cherche de nouveau à construire ces derniers en fonction de buts cognitifs et intellectuels imposés par l'apprentissage des disciplines.

III- LES ANNEES 60s ET 70s : LA CROISADE POUR L'EGALITE

1.- La déségrégation scolaire et le rapport Coleman

Le mouvement pour la qualité de l'éducation scolaire de l'après-Sputnik est vite submergé par les crises internes que connaissent les Etats-Unis dans les années soixante. L'école est sollicitée pour faire face aux problèmes posés par la ségrégation raciale, la pauvreté, l'aliénation de la jeunesse, les minorités. La prospérité des années cinquante et du début des années soixante favorise une prise de

---

[109] Angus D. & Mirel J., Rhethoric and Reality : The High School Curriculum, in Ravitch D. & Vinovskis M. A. (eds), *Learning from the Past, What History Teaches Us about School Reform*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995, p.314.

[110] Wright G.S., *Subjects Offerings and Enrollments in Public Secondary Schools*, Washington D.C., U.S. Government, 1965, p.20.

conscience du sort des populations les plus défavorisées, de celui en particulier de la population noire dont l'exclusion économique et sociale est immense. Cette population a rapidement augmenté dans les quartiers pauvres des grandes villes où elle a souvent migré du Sud entre les années quarante et les années soixante[111]. La décision *Brown* de la Court Suprême, qui déclare en 1954 la ségrégation dans les écoles inconstitutionnelle, marque officiellement le début d'une lutte qui se dirige non seulement contre la ségrégation de droit dans le Sud, mais aussi contre différentes formes de ségrégation de fait. La publication du rapport Coleman[112] en 1966, *Equality of Educational Opportunity*, qui suggère en particulier que la ségrégation des écoles porte préjudice aux enfants des groupes ethniques minoritaires est utilisé par ce mouvement, mais il a en même temps l'effet malencontreux de discréditer un investissement potentiel dans la qualité des écoles pour contrer les problèmes scolaires.

Basé sur la constatation que les variations des réussites individuelles intra-écoles, pour tous les groupes ethniques, sont supérieures aux variations de réussite interécoles, le rapport tend à faire douter de l'efficience de l'éducation scolaire[113] pour, en particulier, compenser les effets attribuables aux différences des *backgrounds* familiaux[114]. Les effets des huit variables retenues liées aux *backgrounds familiaux* représenteraient au total environ 10 à 25% de la variance des réussites individuelles, tandis que les variations interécoles représenteraient 5 à 35% de cette variance, calculée par groupe ethnique et par niveau, à un test verbal pris comme référence[115]. Mais de sensibles variations interécoles sont présentes dès le niveau 1, au début donc de la scolarité élémentaire. Ce résultat laisse entendre qu'une partie importante de cette variance est en fait liée aux différences interécoles des *backgrounds* familiaux, c'est-à-dire, bien sûr, aux différences exprimées par les variables de l'enquête et par les variables latentes qui leur sont corrélées. D'après Coleman, les résultats de l'enquête donneraient une idée de la limite supérieure de l'effet des différences interécoles et de la limite inférieure de l'effet des différences des *backgrounds* familiaux. Ce sont, principalement, ces mesures qui sous-tendent la conclusion majeure du rapport :

---

111 Entre 1950 et 1966, la population noire des villes centrales double, passant de 6.5 millions à 12.1 millions, sa représentation passe de 43% à 56% de l'ensemble de la population noire du pays. Cf. Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p. 147.

112 Le rapport est fondé sur une enquête nationale couvrant 4000 écoles élémentaires et secondaires. La réussite est mesurée d'après des tests sur l'accomplissement de tâches verbales et mathématiques et, aux niveaux supérieurs, des tests de connaissance.

113 Mesurée d'après des variables telles que le niveau scolaire et l'expérience des professeurs, le nombre de livres par élèves dans les bibliothèques, l'équipement des laboratoires, le nombre d'activités extra-scolaires, la polyvalence du curriculum, la présence de tracks de niveaux et la fluidité de passage entre tracks, le nombre de conseillers d'orientation.

114 Représentées par le type urbain de résidence, le niveau scolaire des parents, la présence de la mère et du père au foyer, la taille de la famille, certains items présents à la maison lié au confort et à la lecture, l'intérêt des parents et leurs aspirations éducatives pour l'enfant.

115 Cf. Coleman J.S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966, chap. 3.0. « Pupil Achievement and Motivation », p.217-333 et Coleman J.S., *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press, 1990, p. 69-120.

« One implication stands out above all : That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context ; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of the school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is independent of the child's immediate environment, and that strong independent effect is not present in American schools. »[116]

L'idée simple, percutante, qui est retenue de ces résultats est que « schools don't make a difference » : le contrôle par l'école des inégalités des compétences cognitives et des réussites des élèves serait, devant des facteurs exogènes à l'institution, mineur. Cette interprétation, confortée par des analyses telles que celles de Christopher Jencks[117], tend dans l'opinion publique à déprécier l'effet attendu de la qualité de l'éducation sur les niveaux scolaires atteints. Or, le fait que les différences de réussite des élèves, dans une même école, soient en général bien supérieures aux différences de réussite observées entre écoles ne discrédite pas un effet potentiel de la qualité de l'éducation scolaire, mais suggère que l'impact des différences entre écoles est en général inférieur à l'impact des différences des élèves quant à leur capacité à tirer profit des enseignements[118]. L'impact de la qualité des enseignements est aussi minimisé par les mesures effectuées. Les tests (en l'occurence verbaux) ne permettent qu'une mesure très frustre de l'impact des enseignements scolaires. Certaines variables latentes corrélées aux *backgrounds* familiaux sont, par ailleurs, liées aux différences des choix scolaires en fonction des milieux familiaux, différences dont les effets ne sont pas mesurables au niveau des écoles mais des cursus suivis dans les écoles. Or ces effets sont en partie à mettre au compte de la qualité des curricula suivis :

« How *do* students decide what they should and should not take? »

lit-on dans un rapport sur l'éducation secondaire et comme le montre le tableau 13 :

« The answer : they do it casually, with little guidance. Small wonder. Guidance in most high schools is inadequate. On the average, each high school counselor must advise about

---

[116] Coleman J.S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966, p.325.

[117] Jencks C. & al., *Inequality, A Reassessmennt of the Effct of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

[118] « The main distinction to bear in mind », écrit Rutter, « is that between *inequalities* in attainment and overall *levels* of attainment. Jencks's analyses were primarily concerned with the first issue- namely, if the quality of schooling was greatly improved, what effect would this have in making children more similar to one another (i.e. reducing inequalities in attainment) ? The answer was that it would make very little difference. The differences in attainment between children within anyone school are much greater than any differences in average attainment between schools. Raising the quality of education does not have the effect of making anyone alike. (...) But it may have a decisive impact in raising overall standards of attainment. » Rutter M., *Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, p.7.

320 students, helping them select programs, deal with personal problems, fill out forms and questionnaires, and choose colleges or jobs. When students are asked to name the people who help them most in planning their academic programs, guidance counselors and teachers fall well behind mothers and peers. »[119]

Tableau 2 - Fréquence des discussions sur les choix de curriculum des élèves de seconde et de dernière année avec les personnes de leur entourage

	Great Deal		*Somewhat*		*Seldom*	
	Sophomores	Seniors	Sophomores	Seniors	Sophomores	Seniors
Mother	38	45	50	43	13	12
Father	22	38	51	42	28	20
Peers	34	26	52	50	13	23
Teachers	5	15	34	43	61	42
Conselor	7	11	41	39	51	50

Source : High School and Beyond, 1980. Public schools only, 10 percent sample

Ainsi, les résultats de l'enquête ne peuvent être considérés indépendamment du découpage opéré par les variables statistiques et des limites que ce découpage opposent à notre connaissance du réel. Le rôle joué par les différences d'éducation scolaire sur la réussite des élèves est d'autant plus difficile à appréhender que les statistiques sont calculées au niveau des établissements et non des enseignements eux-mêmes. Mais, même au niveau d'agrégation considéré, les effets liés aux différences des corps enseignants sont sensibles et notamment sur la réussite des enfants des minorités[120]. Concurrement aux effets plus directs des caractéristiques du groupe des pairs, l'effet induit, sur les enseignements, de

[119] Boyer E.L., High School, A Report on Secondary Education in America, Cambridge, Harper & Row, p.79. Useem résume ainsi les analyses, encore rares, consacrées aux modalités de l'influence des familles sur la détermination des curricula secondaires des enfants aux Etats-Unis: « Where curricular choice abounds, as it does in U.S. public schools, parents' knowledge of and involvement in course placement becomes more consequential. The complexity of the choices, combined with the schools' official neutrality about curriculum placement and their tendency to obscure tracking structures and consequences, magnify social-class differences in students' placement and subsequent achievement (...) Faced with curriculum-placement decisions that are more complicated and consequential, parents of older students need a wider knowledge base and an expanded repertoire of intervention skills as their children move out the elementary grades. They are less likely to understand the content of the courses and the implications of the choice of courses than they were when their children were in elementary school. » Useem E.L., Middle Schools and Math Groups : Parents' Involvement in Children's Placement, *Sociology of Education*, 1992, vol.65, p. 264-265. « In leaving choice to students and their families, schools unintentionally perpetuate the distinctions that high school is supposed to eliminate. » Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.171.

[120] Ils représentent 1 à 18% de la variance de réussite aux tests verbaux, les variables de background étant contrôlées ; les variables jouant le plus étant le niveau d'éducation des enseignants, celui de leur milieu familial d'origine et leur réussite à un test de vocabulaire.

la réussite et des aspirations de ces ensembles d'élèves, l'*educational proficiency* du corps scolaire, selon les termes de James Coleman, est aussi en partie à mettre au compte de la qualité de l'éducation scolaire. Enfin, à une même époque et dans un même pays les écoles présentent une relative homogénéité et, par conséquent, les résultats minimisent l'effet potentiel des différences des structures scolaires et de la qualité des enseignements sur le niveau moyen atteint par la population scolaire[121].

Le facteur scolaire rendant le plus compte des différences des réussites individuelles, *backgrounds* familiaux contrôlés, est lié aux caractéristiques du groupe des pairs, et a tendance à avoir plus d'effet sur la variation de la réussite des élèves des minorités. La mixité scolaire apparaît comme un moyen plus efficace que l'investissement dans la qualité des écoles pour affecter positivement la réussite de ces enfants. Le rapport révèle en particulier le grand isolement des populations suivant les critères raciaux, isolement induit notamment par des phénomènes de ségrégation résidentielle :

> « The residential basis of school assigment, in an ironic twist, has proved to be segregative and exclusionary, separating economic levels just as surely as do the explicitly selective systems of European countries and separating racial groups even more completly. »[122]

Les conclusions de Coleman servent alors d'arguments pour le développement d'une politique de redistribution raciale des écoles qui s'est avérée peu heureuse en obligeant le transfert d'enfants d'un quartier à l'autre, le *busing*. Coleman produit en 1975 une étude, *Trends in School Segregation 1968-73*, tendant à mettre en évidence les stratégies de fuite des centres urbains de la part des familles pour échapper aux mesures de déségrégation :

> « The policies of massive and immediate elimination of racial segregation in large cities would appear to be examples of policy gone awry. Policies designed to provide progressive and stable school integration would have the effect of increasing residential integration as well. However, the policies that were used had the reverse effect : they increased residential segregation through the moves of whites beyond the reach of the desegregation order , especially increasing the population instability of those cities with an already high proportion of blacks. »

Si les enseignements tirés du rapport Coleman, s'opposent, sur le point des méthodes, aux solutions préconisées alors par les théoriciens du déficit culturel, ils participent d'un même scepticisme éducatif qui domine les années soixante, scepticisme qui n'est plus tant justifié par le jeu de facteurs d'origine génétique que par celui de facteurs d'origine culturelle.

---

[121] Au sujet de la controverse soulevée par le rapport, le lecteur pourra se reporter par exemple à Cherkaoui M., *Les paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, 1979, p.45-78.

[122] Coleman J.S., *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press, 1990, p. 242.

2.- Les cultures en question

Entre le milieu des années cinquante et la fin des années soixante toute une littérature est produite sur le thème du déficit culturel pour rendre compte des problèmes scolaires rencontrés par les enfants pauvres et les minorités, et discréditer la vieille croyance en une infériorité génétique comme raison majeure de l'échec scolaire. Pour ces raisons, des programmes d'« éducation compensatoire » sont mis en place. A l'origine, éducation compensatoire, un peu malheureusement nommée, signifie dans l'esprit des éducateurs une éducation intensive et précoce[123]. Mais bientôt les besoins cognitifs des enfants issus des différents milieux sociaux ne sont plus tant considérés en termes quantitatifs que qualitatifs. Ce changement de perspective apparaît chez Riessman[124] dans *The Culturally Deprived Child*, un des ouvrages les plus influents sur le sujet. D'après l'auteur, ce sont les valeurs « bourgeoises » dont serait imprégnée l'école qui empêcheraient l'enfant défavorisé de progresser :

> « The deprived individual likes excitement, likes to get away from the humdrum of daily life. News, gossip, new gadgets, sports, are consequently attractive. To some extent, his desire to have new goods, whether television sets or cars, is part of this excitement dimension. The excitement theme is often in contradiction to the traditional orientation.
>
> He is pragmatic and anti-intellectual. It is the end result that counts. What can be seen and felt is more likely to be real and true in his perspective. His practical orientation does not encourage abstract ideas. Education, for what it does for one in terms of opportunities, may be desirable, but abstract, intellectual speculation, ideas that are not rooted in the realities of the present, are not useful, and indeed may be harmful. »

Néanmoins, l'anti-intellectualisme de l'enfant défavorisé doit être combattu, comment ?

> « In appealing to the interest of the child it is important not to remain at his level but to work toward higher levels of intellectual appreciation. It is good to arouse his interest in history by discussing a cowboy movie, but the teacher then has to go on to *educate* the child, not simply to entertain him by indulging his interests. »[125]

Constatant que les méthodes traditionnelles sont plus efficaces que les méthodes préconisées par la pédagogie progressiste pour l'éducation de l'enfant défavorisé, alors même que l'accent mis par cette pédagogie sur l'apprentissage concret, centré sur l'expérience est ce dont il aurait, cognitivement, besoin, Riessman ajoute un épicycle « culturel » à sa thèse. L'approche progressiste ne conviendrait pas parce qu'elle ferait jouer trop de caractères étrangers à la culture de l'enfant défavorisé. La

---

[123] Cf. Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, chap.5.
[124] Riessman F., *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper & Row, 1962.
[125] Riessman F., *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper & Row, 1962, p.28 et 33.

permissivité, l'accent sur le soi, les objectifs éducatifs majeurs de créativité et de développement personnel, le rôle du jeu, la dévalorisation de la discipline et de l'autorité, s'opposeraient à un ensemble d'attidudes traditionnelles caractéristiques de la culture de l'enfant défavorisé[126].

La compréhension pour laquelle plaident les approches de type culturaliste, avec des arguments moins pertinents que des approches qui seraient appuyées sur la rationalité subjective des acteurs sociaux, est importante quand elle vient à mettre l'accent sur la construction sociale des situations scolaires, et met en évidence les différences de sens qui peuvent être prêtées à ces situations par les protagonistes. Cette compréhension s'avère cependant particulièrement douteuse quand elle se transforme en une sorte d'indulgence intellectuelle et cognitive venant à priver les élèves de l'exigence et de la richesse de formes accomplies des savoirs, formes qui présentent les contenus les plus structurés. Les approches de ce type sont, dans cette mesure, tout aussi dangereusement ségrégatives que les interprétations invoquant un héritage génétique. Tout se passe comme si elles présumaient aussi d'un potentiel donné des élèves en fonction de leurs groupes d'appartenance. C'est pourquoi il n'y a pas de grandes différences entre ces approches et les théories génétiques qui prévalaient encore au début du siècle dans la mesure où, c'est ce que note le psychologue Kenneth Clark, elles ont, en pratique, les mêmes conséquences éducatives. Or, le problème qui ne semble pas résolu, d'après Clark, est de savoir comment l'absence de livres à la maison ou, plus exactement, comment ce « déficit cognitif » censé résumer les effets d'un environnement pauvre, « interfère » avec les capacités d'apprentissage des élèves :

> « Looked at one way, it seems the epitome of common sense- and certainly compassion- to be convinced that a child who never has had toys to play with, or books to read, who has never visited a museum or a zoo or attended a concert, who has no room of his own, or even a pencil he can call his own, ought not to be expected to achieve in school on a level to match a more fortunate child. His image of himself is certain to be poor, his motivation weak, his vision of the world outside the ghetto distorted. But common sense and compassion may not tell the whole story. The evidence of the pilots projects in 'deprived schools'- odd though it may appear to many- seems to indicate that a child who is expected by a school to learn does so ; the child of whom little is expected produces little (...) The assumption of inferiority might be the controlling fact which restricts the educational responsiveness of children to the alleged educational experience. In this regard, racial inferiority and cultural inferiority have identical practical educational consequences. »[127]

Dans les années soixante et au début des années soixante-dix, les attaques dénonçant l'impuissance de l'école à venir à bout des problèmes scolaires se développent, mettant en cause le bien-fondé des

---

[126] Riessman F., *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper & Row, 1962, p. 72.
[127] Clark K.B., *Dark Ghetto, Dilemmas of Social Power*, New York, Harper & Row, 1965, p.130-147.

curricula, les valeurs méritocratiques soutenues par l'institution, la focalisation des enseignants sur leur discipline etc. L'égalitarisme et le relativisme des courants de pensée qui jouent alors sur l'enseignement, courants de pensée critiques à la fois du système éducatif et de la société, sont cohérents avec une mise en valeur des spécificités individuelles ou groupales. Le rejet des standards, la rhétorique du *tout est bon*, marquent ainsi un renversement des visées éducatives qui, à d'anciennes préoccupations sociales, ont substitué des conceptions confinant parfois à un individualisme extrême. « Self-esteem », écrit Andrew Oldenquist, « is the inward-oriented, ego-centered replacement for the « social ajustment » of earlier decades[128].

A la tentative d'élévation des standards de la période précédente se substitue ainsi, dans les années soixante, un mouvement inverse de dénigrement de tout rapport de hiérarchie touchant aussi bien les relations entre maîtres et élèves que les distinctions entre disciplines, ou celles opposant connaissance et expérience. Le mouvement néoprogressiste pour l'école ouverte, défendant des modes informels d'organisation et d'apprentissage, est représentatif des idées dominant la période. Si la défense d'une école centrée sur les intérêts et les besoins de l'enfant et de l'adolescent prend une nouvelle vigueur, cela n'est pas parce que l'évolution individuelle résumerait les étapes de l'histoire de l'espèce comme chez Hall ou qu'elle serait la source d'une régénération sociale possible comme chez Dewey, mais parce qu'elle est intrinsèquement dépendante de sa propre histoire. Le constructivisme piagétien, faisant du développement cognitif le résultat d'un processus continu d'interaction de l'individu avec son environnement, encourage et cautionne une focalisation sur l'ancrage des dispositions cognitives individuelles à leurs évolutions antérieures, sur le rôle fondamental de l'activité de l'enfant dans le processus d'apprentissage (activité facilement confondue avec indépendance), et sur l'importance essentielle de l'adéquation entre apprentissages et dispositions intellectuelles et cognitives des élèves. Dans les *open classrooms*, l'apprentissage est un acte fondamentalement individuel parce que le savoir est une construction à partir de l'expérience et que les expériences ne sont jamais identiques, chaque enfant construisant « ses propres significations ». L'éducation informelle est ainsi censée mieux se mouler aux besoins, aux intérêts et aux dispositions des élèves[129].

3.- La massification de l'enseignement supérieur

---

[128] « Educators have not to my knowledge produced evidence that classes with strict academic standards and competition for grades have lower self-esteem, even among the bottom half of achievers, than classes in which everyone is told he or she is doing wonderfully and no one ever fails. The informal evidence is the opposite : Self-esteem results from competence and community, not from stroking. Losing sight of this was perhaps the most serious mistake of the « 60s thinkers » but it was a mistake born of compassion. Children feel good about themselves when they feel they are actually learning things, acquiring skills, and participating with others in serious, structured activity. Even when children do not realize this, their future satisfaction with themselves, and society's satisfaction with them, plainly depends on the character and competencies they acquire. » Oldenquist A., The Decline of American Education in the '60s and '70s, *American Education*, mai 1983, p.14-15.

[129] Cf. par exemple Silberman C.E., *Crisis in the Classroom, The remaking of American Education*, New York, Vintage books, 1970 et l'historique présenté par Ravitch, Ravitch D., *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.238-252.

Le pouvoir de rétention des *high schools* progresse à une vitesse régulière, presque constante, jusqu'à saturation au début des années soixante, quand 80% des élèves entrés au niveau 5[130] atteignent le niveau 12 et quand 75% d'entre eux sortent diplômés de l'institution. Le pouvoir d'absorption de l'enseignement supérieur progresse lui-même à une vitesse assez comparable, comme le montre le graphique 14[131]. Entre le début des années vingts et le début des années trente, cette vitesse est un peu plus lente, si bien que l'écart entre la proportion des diplômés de la *high school* et celle des entrants au collège augmente, puis il se stabilise autour de 30%.

Graphique 1 - *Evolution des taux (estimés) d'élèves diplômés de la high school et des collégiens à plein temps pour 100 élèves entrant au niveau 5 de 1924 à 1971*

Source : *Digest of Education Statistics* : 1981, Washington D.C., Government Printing Office, 1981, table 10, p.15.

Au début des années cinquante, l'enseignement supérieur rassemble 1.5 million d'élèves ; au début des années soixante-dix, il en rassemble huit millions, compte tenu de l'évolution de son pouvoir

[130] Equivalent au Cm2 français.

[131] Sur cent élèves qui, en 1924, entrent au niveau 5, 30% sortiront diplômés de la *high school* et 12% entreront au collège. Vingt années plus tard, sur cent élèves qui entrent au niveau 5, plus de la moitié sortiront diplômés de la *high school* et moins d'un quart entreront au collège. Dix ans plus tard, en 1954, sur cent élèves qui entrent au niveau 5, 64% sortiront diplômés de la *high school* et 34% entreront au collège ; en 1964, ils seront 75% à sortir diplômés de la *high school* et 45% à entrer au collège.

d'absorption, de l'évolution démographique et de l'évolution aussi de son pouvoir de rétention. En vingt années l'enseignement supérieur s'est massifié. Mais alors qu'en 1950 la moitié des enrôlements dans le supérieur se font dans le secteur public, en 1970 ce sont les trois quarts : 6 millions d'élèves étudient dans le secteur public de l'enseignement supérieur contre 2 millions dans le secteur privé. En 1990 le rapport sera de 3 millions d'élèves dans le secteur privé contre 11 millions d'élèves dans le secteur public[132]. Le secteur de l'enseignement supérieur en pleine expansion est aussi le moins sélectif, le plus indifférent aux curricula suivis par les élèves dans l'enseignement secondaire. Or cette évolution est importante, compte tenu du rôle joué par la sélection opérée par les collèges sur les cursus secondaires des élèves. Le mouvement même qui fait des *high schools* des instances de préparation à l'enseignement supérieur est celui qui sape le pouvoir de contrôle de ce dernier sur les curricula de l'enseignement secondaire[133]. En même temps, beaucoup de collèges, pour accueillir plus d'élèves, diminuent leurs exigences formelles, diminution qui se répercute sur les exigences des *high schools*. La préparation au collège s'éloigne alors de plus en plus de ce qu'elle a pu signifier dans les années trente ou encore au début des années cinquante. La plupart des élèves préparant le collège ne suivent plus qu'une année de science au-dessus du niveau du cours général, tandis qu'une petite fraction d'entre eux seulement dépassent le niveau d'algèbre I[134]. L'offre scolaire continue à se diversifier pour satisfaire une population qui, non seulement augmente, mais se trouve de plus en plus libre de ses choix[135]. Le nombre de cours différents offerts entre 1961 et 1972 passe de 1100 à 2100.

4.- La dynamique des choix scolaires

L'évolution des choix scolaires, présentée sur les graphiques 15 et 16, laisse apparaître une continuation de l'inversion des dominances sensible dès les années vingt. L'impact des différentes réformes peut paraître mineur face à l'ample mouvement de balancier qui, pendant quatre decennies, donne progressivement l'avantage aux disciplines non académiques sur les disciplines académiques,

---

[132] Cf. *Digest of Education Statistics* : 1981, Washington D.C., Government Printing Office, 1995, table 3, p.12.

[133] Cf. Powell, Farrar et Cohen, Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.289-291.

[134] Cf.Powell, Farrar et Cohen, Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K., *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.289-291.

[135] « The emphasis on making a high school education available for every youth (...) has continued, with added attention given to the lower ability groups... Remedial courses were offered to one segment of the student population ; another segment had access to advanced and college-level courses... Graduation requirements were relaxed in many schools and elective courses became more prominents. » Ostendorf L.C. & Horn P.J., *Course Offerings, Enrollments and Curriculum Practices in Public Secondary Schools, 1972-73,* Government Printing Office, Washington D.C., 1976. Si les transformations, dans l'ensemble, augmentent l'« entropie » scolaire, certaines d'entre elles contribuent à porter plus d'attention à des populations spécifiques comme les élèves handicappés.

Les disciplines les plus touchées étant les langues étrangères (dont le latin) et, un peu plus modestement, les mathématiques et les sciences. Il faut noter que les contenus éducatifs eux-mêmes se sont transformés et que le qualificatif d'académique est attribué à des enseignements aux niveaux très variables ; les cours d'anglais ont par exemple été réorganisés pour lier « la littérature et la vie » et les cours d'histoire et de politique ont été transformés en études sociales[136].

Cet ample mouvement de balancier suit assez bien l'expansion scolaire pour que l'on y puisse trouver des liens évidents. Les développements des matières non académiques attachées au développement personnel sont, comme on l'a vu, stimulés dans les années trente, au moment où nombre d'établissements introduisent de nouveaux programmes d'étude suite aux changements internes de l'institution dus à la Grande Dépression, et en raison de la prolongation de la scolarisation d'élèves considérés comme peu motivés pour les études académiques. Le mouvement d'inversion des dominances[137] n'est pas compensé par des cours techniques ou professionnels, mais par de cours tels que la santé, le sport et la conduite automobile[138]. Le mouvement pour l'ajustement à la vie est donc « préparé » institutionnellement. Mais l'interprétation des évolutions en jeu et les transformations institutionnelles engagées jouent de façon propre sur les développements de l'institution[139]. Cette

---

[136] Cf. à ce sujet Angus D. & Mirel J., Rhethoric and Reality : The High School Curriculum, in Ravitch D. & Vinovskis M. A. (eds), *Learning from the Past, What History Teaches Us about School Reform*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995, p.302-303. Les auteurs remarquent cette constance d'un mouvement de transformation des curricula des *high schools*, du lendemain de la Grande Dépression aux années soixante-dix, d'une dominante académique à une dominante non-académique.

[137] Notons que si la proportion des enrôlements dans les cours réguliers d'anglais continue d'augmenter après 1949, elle baisse en fait, au moins jusqu'en 1961, de niveaux en niveaux. Ce cours étant requis de tous les élèves pour le diplôme de la *high school*, sauf au niveau douze où il est optionnel, il n'est pas surprenant de voir la proportion des enrôlements augmenter légèrement aux niveaux 9 et 10 pour dépasser les 95% du total des enrôlements ; en revanche cette proportion baisse au niveau 12, passant de 93.1% des enrôlements à 84.2% en 1961. Les sujets spécifiques les plus souvent choisis sont l'anglais de rattrapage, le discours public, le journalisme et le théatre, dans cet ordre. Notons par ailleurs le début d'un développement de cours de niveau supérieur (« College level English » et « Honors courses ») qui, non existant en 1949, regroupent 11601 élèvese en 1961.
La forte croissance des sciences sociales ne s'explique pas entièrement par les conditions imposées par les *high schools* dont la moyenne nationale est de deux « unités Carnegie » (une unité d'« histoire mondiale » au niveau 10 et une unité d'« histoire des Etats-Unis » au niveau 11 en général). Deux tiers des élèves au niveau douze suivent un cours, requis dans certains Etats, d'« instruction civique avancée » ou de « problèmes de démocratie ». Une augmentation des choix de cours spécifiques d'un semestre tend à « gonfler » un peu la mesure de l'évolution de ce domaine d'étude.

[138] Le nombre des enrôlements dans les cours théoriques de conduite est multiplié par 4 entre 1949 et 1961 ; un certains nombre de ces cours est obligatoire dans quelques Etats, la Californie, l'Illinois, la Floride et le Dakota. En 1972 ils représenteront, avec les cours de secourisme, 27.5% des enrôlements des niveaux 9 à 12.

[139] Angus et Mirel proposent une des rares analyses de l'évolution des choix scolaires aux Etats-Unis, analyse qui s'appuie néanmoins sur des données agrégées des choix par discipline de 1928 à 1982 et ne peut saisir les évolutions fines des curricula : «Perhaps the most intriguing finding here is that neither the life adjustment movement nor the conservative reaction to it in the 1950s seems to have had the profound effects on the high school curriculum usually attributed to them. Instead, the changes over the period from 1934 to 1961 seem to us to be a slow working out in practice of a basic educational philosophy that was in place long before either of these reform movements was set in motion. That philosophy asserts that the high school curriculum should be based on an analysis of the needs of the students who attend the school. Over the long period of enrollment increase, it was assumed that each new group to enter the high school represented a distinct set of different needs » Angus D. & Mirel J., Rhethoric and Reality : The High School Curriculum, in Ravitch D. & Vinovskis M. A.

interprétation, on l'a vu, s'est faite presque sans cesse dans le sens d'un désaveu des disciplines académiques exigeantes et d'un nivellement des valeurs scolaires. Néanmoins, le mouvement pour l'ajustement à la vie qui constitue une expression ultime, dégénérée, de l'ère progressiste en éducation, offre une part belle à la défense des enseignements académiques et, ainsi, prépare le terrain de l'ère Sputnik.

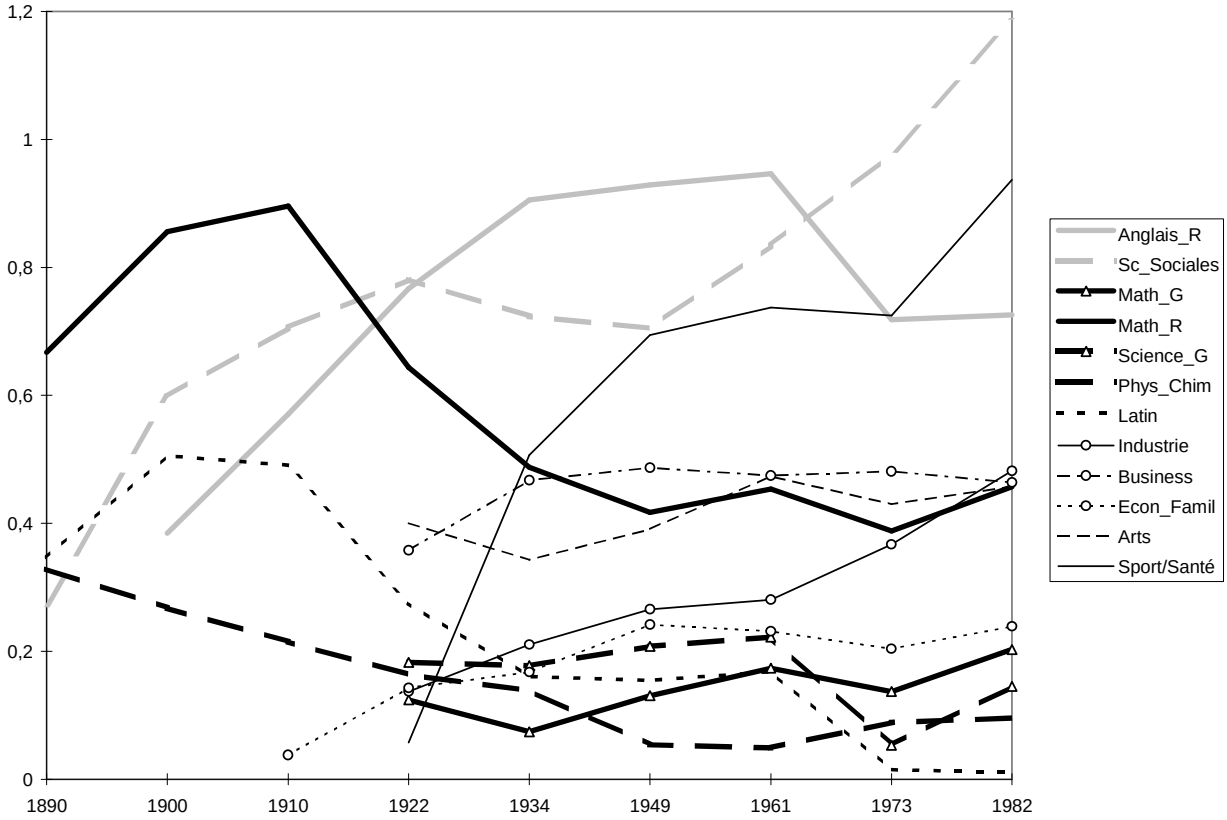
La période qui va 1949 à 1961 voit une stabilisation des évolutions des décennies précédentes qui ont consacré la chute des mathématiques, des sciences et des langues étrangères, et même une reprise de ces disciplines qui se confirme dans les années soixante-dix, bien qu'elle se fasse plutôt à la faveur des cours les moins sélectifs[140]. Cette reprise est en partie liée aux efforts nationaux de la fin des années cinquante, notamment à l'élévation des exigences dans les disciplines les plus négligées au cours de la période précédente[141].

(eds), *Learning from the Past, What History Teaches Us about School Reform*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995, p.311.

[140] Tandis que les niveaux 9 à 12 de la *high school*, passant de 5,4 millions d'élèves à 8,2 millions, gagnent 2,8 millions d'élèves, le nombre des recrues des cours réguliers de mathématiques progresse de 1,4 million et les mathématiques générales de 0,7 million d'élèves. Les cours réguliers de mathématiques pour la préparation au collèges redécollent en effet un peu ces années-là en voyant, pour la première fois depuis 1910, leur représentation augmenter. Wright note que les écoles présentent au total 125 intitulés différents pour leurs cours de mathématiques, incluant des applications techniques ou professionnelles et nouveaux programmes tels que « School Mathematics Study Group ». Les cours les plus communément choisis sont néanmoins aux niveaux les moins élevés, l'algèbre élémentaire offert en général au niveau 9, est suivi par les deux tiers des élèves de ce niveau, cette proportion étant légérement supérieure en 1961 à celle de 1949 (64%) et les mathématiques générales qui sont choisies par environ 40% des élèves de niveau 9 (ce cours est offert au départ aux élèves ne préparant pas le collège mais auxquels sont demandés de suivre au moins une année de mathématiques). Le cours de « mathématiques générales avancées », offert en général au niveau 12, marque la plus forte progression, il représente 4.2% des enrôlement de ce niveau en 1949 et 23% en 1961. Les cours réguliers d'algèbre, de géométrie et de trigonométrie gagnent au total plus de 1.5 millions d'élèves. (l'algèbre élémentaire par exemple regroupe 60.3% des recrues du niveau 9) Cf. Latimer J. F., *What's Happened To Our High Schools ?*, Washington D.C., Public Affairs Press, 1958, table 18 p.91.
La proportion de la représentation de la physique chimie augmente entre 1949 et 1961 en raison d'un plus fort succès de la chimie (qui regroupe 7.6% des recrues des niveaux 9 à 12 en 1949 et 9% en 1961), la représentation de la physique a tendance à baisser un peu (5.3% des recrues en 1949 et 4.8% en 1961), avec un gain néanmoins d'un peu plus de 100000 élèves.
Les langues étrangères, dont deux années sont requises en général pour le diplôme de la *high school*, reprennent de la vigueur entre 1949 et 1961, les nombres de leurs enrôlements qui augmentent tous compensent la baisse numérique qui les avaient affecté depuis 1934 (sauf pour l'espagnol en plein essor depuis 1922). En 1949 l'espagnol supplante le latin comme langue étrangère dominante, le français se trouve en deuxième position en 1961. Cette année-là, les nombres des recrues de l'espagnol, du français, du latin et de l'allemand avoisinent respectivement 800000, 700000, 600000 et 150000 élèves.
Les cours de sciences industrielles ne gagnent que 0,9 millions de recrues et les cours attachés au business sont plutôt en perte de vitesse, ils gagnent 1,3 million de recrues, mais le cours le plus populaire est la dactylographie que suit un élève sur deux du niveau 9. Enfin, on peut noter que l'éducation physique gagne 2,3 millions de recrues.

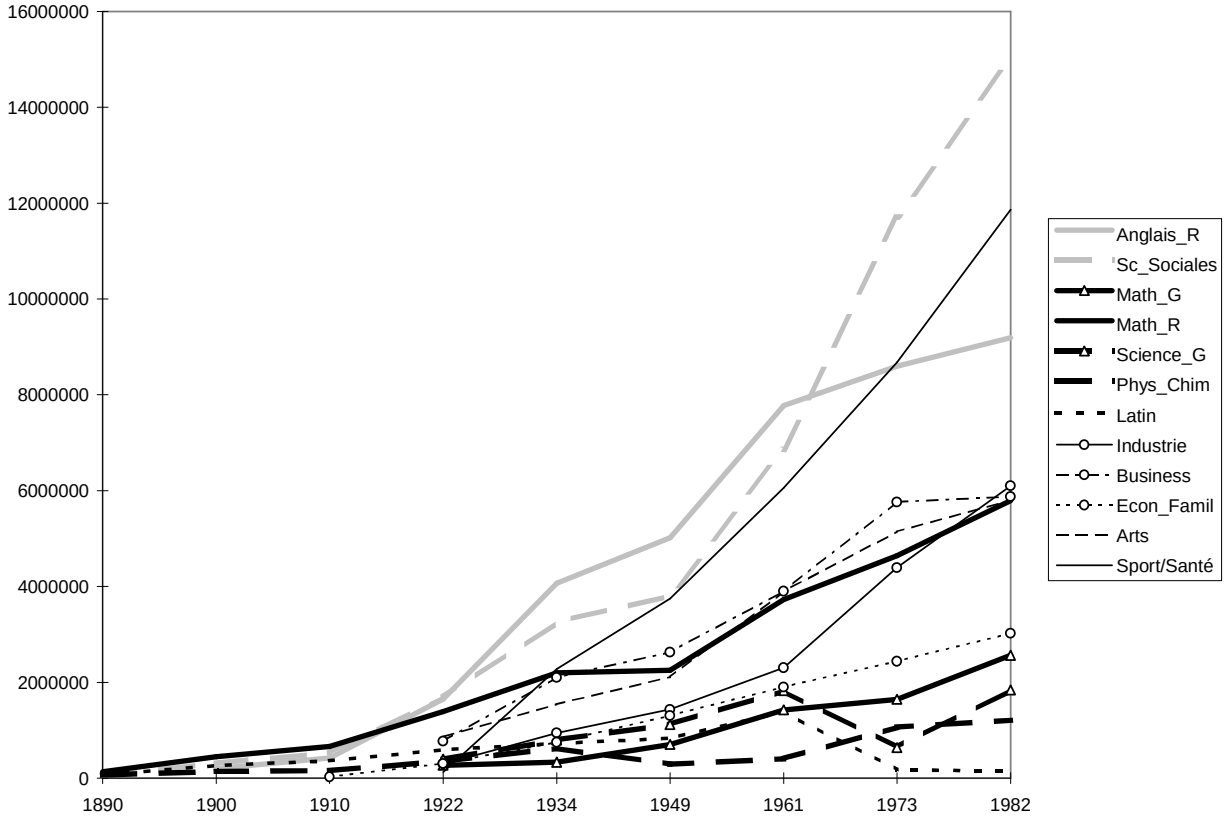
[141] Les mathématiques ont, dans l'ensemble, continué à voir leur représentation décroître au moins jusqu'en 1955.

Graphique 2 - ***Evolution de la représentation de certaine sujets dans l'ensemble des curricula des niveaux 9 à 12 de 1890 à 1982 (% de l'ensemble des enrôlements)***



Source : Wright G.S., *Subjects Offerings and Enrollments in Public Secondary Schools*, Washington D.C., U.S. Government, 1965, Tables 7 et 8 ; et Diodato L., Sandberg N., West J., *A trend Study of High School Offerings and Enrollments 1972-3 et 1981-2*, Washington D.C., U.S. Government, 1984, tables 1 et 2.

Graphique 3 - ***Evolution du nombre des enrôlement dans certains sujets (niveaux 9 à 12) de 1890 à 1982***



Source : Wright G.S., *Subjects Offerings and Enrollments in Public Secondary Schools*, Washington D.C., U.S. Government, 1965, Tables 7 et 8 ; et Diodato L., Sandberg N., West J., *A trend Study of High School Offerings and Enrollments 1972-3 et 1981-2*, Washington D.C., U.S. Government, 1984, tables 1 et 2.

Les calculs sont effectués à partir d'agrégations des enrôlements des différentes disciplines spécifiques. Notons que les enrôlements dans certaines disciplines peuvent être grossis par le suivi de cours ne s'étendant que sur un semestre. Ces cas concernent assez peu les sujets académiques tels qu'ils sont reportés, et n'affectent donc ni les rapports des représentations ni leur évolution. Ceci n'est pas vrai pour les sciences sociales et l'anglais dont la fragmentation tend à augmenter (en 1960 le rapport des enrôlements dans des cours d'une année sur les enrôlements dans des cours d'un semestre ou moins est de 81/19 ; il est de 58/42 en 1972 ; en anglais le ratio est de 93/7 en 1960 et de 63/37 en 1973[142]). Ces cas touchent en revanche les sujets à vocation professionnelle, technique, artistique ou sportive compte tenu des agrégations réalisées (dans les arts industriels, le ratio est de 78/22 en 1960 et de 67/33 en 1972 ; dans l'industrie il est de 90/10 en 1960 et de 81/19 en 1973 ; dans le business il est de 88/12 en 1960 et de 75/25 en 1972. Néanmoins, les cours d'un an représentent en général la majorité des enrôlements et la tendance à la fragmentation concerne la période postérieure à 1960. Pour ne pas trop biaiser notre représentation des évolutions par la surestimation des représentations des sciences sociales et de l'éducation physique et santé qui tend à augmenter notamment après 1960 on a coupé, arbitrairement, l'échelle des ordonnées à 100%.

Anglais_R ne comprend que les cours réguliers d'anglais des niveaux 9 à 12. Un nombre important de sujets spécifiques sont néanmoins proposés, parmis ceux qui sont les plus représentés, la composition (9% des enrôlements soit plus d'un million de recrues en 1982), l'anglais de rattrapage (8.3% des enrôlements en lecture soit plus d'un million de recrues en 1982), la littérature américaine (6.1% des enrôlements soit près de 800000

[142] Cf. Angus D. & Mirel J., Rhethoric and Reality : The High School Curriculum, in Ravitch D. & Vinovskis M. A. (eds), *Learning from the Past, What History Teaches Us about School Reform*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995, table 12.4.

recrues en 1982), la communication (5.4% des enrôlements soit près de 700000 recrues en 1982) et la grammaire (4.6% des enrôlements soit près de 600000 de recrues en 1982).

Sc_Sociales regoupe tous les sujets rattachés à l'histoire, la géographie, l'instruction civique, l'économie, la psychologie, la sociologie, la philosophie.

Math_R regroupe les cours d'algèbre élémentaire à avancée, de géométrie, d'analyse et de probabilités.

Math_G : Jusqu'aux années 60s ce cours était destiné à ceux qui ne s'orienteraient pas vers le collège mais qui devaient suivre au moins une année de mathématiques.

Les cours d'un niveau intermédiaire entre *high school* et collège ou du niveau collège (offerts en général au niveau 12 de la *high school*) ne sont pas représentés en raison de leur trop faible proportion relative.

Les divers cours de mathématiques appliquées, au commerce ou à la consommation par exemple, ne sont pas pris en compte (8.5% des enrôlements soit plus de 800000 recrues en 1982).

Science_G : Cours de science allégés.

Industrie : regroupe tous les sujets liés aux arts industriels et commerciaux, à caractère technique ou professionnel hormis tous les sujets liés au business.

Business regroupe des sujets généraux (business général, droit, calcul, droit, économie liés au business, typewriting I) et des sujets à vocation professionnelle relatifs à la comptabilité et au secrétariat. La représentation du « typewriting 1ère année » est la plus élevée parmi les sujets liés à ce domaine d'étude, soit près d'un tiers de l'ensemble des recrues en 1982.

Econ_famil. regroupe les sujets liés à la maison, l'habillement, la nutrition, les relations familiales, les enfants.

Arts comprend la musique et les autres matières artistiques (design, dessin, poterie, sculpture ect.), leurs représentations sont comparables en 1982.

Sport/Santé comprend l'éducation physique et les cours de Santé (La distinction entre les cours d'éducation physique et les cours de santé n'est reportée dans les statistiques qu'à partir de 1949). Les cours de santé ont plus de 2 millions de recrues en 1982 et représentent 19% de l'ensemble des enrôlements, l'éducation physique en représente 75%).

Les évolutions d'ensemble des choix scolaires peuvent s'expliquer par la conjugaison de trois phénomènes. Il y a tout d'abord un ralentissement des grands changements affectant les choix en raison d'une stabilisation des caractéristiques de la population scolaire susceptibles de jouer sur eux. Celles que l'on considère ici, dépendantes en particulier des goûts, des dispositions et de facteurs liés aux situations individuelles, ne permettent pas d'expliquer les choix réalisés, mais peuvent en rendre compte, compte tenu d'une structure de choix donnée. On peut penser que les nouvelles recrues du secondaire ne modifient plus très sensiblement, à partir d'un certain moment, les particularités de la population scolaire globale qui sont en jeu (rappelons qu'entre 1890 et 1940 la population des niveaux 9 à 12 des *high schools* double tous les dix ans et que cette vitesse de croissance se ralentit par la suite). Ainsi les évolutions directement liées à l'expansion scolaire se sont faites, on l'a vu, à la faveur des disciplines non académiques et, en général, non techniques. Le deuxième phénomène en jeu est lié à l'interdépendance des décisions scolaires qui, corrélativement à l'expansion des enrôlements, contribue à augmenter la pression de la demande pour les niveaux supérieurs d'éducation et pour les cours relativement plus sélectifs, et conduit à un déplacement général de la population scolaire dans le

sens ascendant des niveaux académiques. Ce mouvement a, en revanche, tendu à l'augmentation du nombre des enrôlements dans les cours dits académiques. La conjugaison de ces phénomènes explique le *split-level* éducatif constaté depuis 1910, c'est à dire l'évolution relativement forte des enrôlements aux niveaux généraux[143] allant dans le sens des deux extrêmes de l'échelle académique. Enfin, l'évolution des décisions scolaires est dépendante de l'évolution même de la structure des opportunités qui sont opposées aux élèves. Les principes éducatifs qui inspirent les décisions publiques et contribuent à informer les transformations des enseignements et de l'offre scolaire ont joué, comme on l'a vu, un rôle fondamental.

IV : LES ANNEES 80s ET 90s : LA CROISADE POUR L'EXCELLENCE

1.- Les facteurs scolaires de la réussite

L'état de l'enseignement aux Etats-Unis entretient un sentiment de malaise général et le mécontentement ne fait qu'augmenter pendant les années soixante-dix. Les moyens employés pour réduire les écarts entre les résultats des enfants des minorités et des autres sont mis en échec par des différences de destins scolaires que les « politiques d'intégration active »[144] ne comblent pas et, à certains égards, accentuent. A la fin des années soixante-dix un mouvement pour l'amélioration des compétences des élèves vient à dominer la question scolaire et inverse les rapports de force en matière éducative de la période qui précède. Il est, en effet, issu de l'action de groupes de pression locaux soutenus par « des parents consternés de constater que leurs enfants étaient incapables d'écrire ou de compter, et par des hommes d'affaire qui trouvaient des diplômés du secondaire inaptes à lire des instructions ou à comprendre des chiffres », alors même que les « progressistes » et « libéraux » (au sens américain) considérent ce mouvement « comme une forme de non-savoir et de conservatisme réactionnaire », et qu'il subit l'opposition des théoriciens des centres de formation pédagogique[145]. Les résultats obtenus au *Scholastic Aptitude Test* (SAT[146]) offrent des signes d'une baisse

[143] Les filières qui restent très sélectives connaissent une évolution beaucoup plus lente.

[144] Instaurant par exemple des quotas pour l'entrée des enfants des minorités dans les collèges.

[145] « Le contraste, donc, entre les réformes des années 1960 et celles de la fin des années soixante-dix et du début 1980 ne pouvait être plus grand : les premières mesures s'adressaient aux pauvres et aux minorités, les secondes ne disent pas comment ni dans quelles mesure leurs exigences de niveau minimum affecteront les minorités pauvres. Les premières étaient fortement soutenues par les centres pédagogiques et par les éducateurs, qui s'opposent aux secondes. Les premières étaient accompagnées et soutenues par de nouvelles et importantes mesures fédérales ainsi que par des apports massifs de fonds fédéraux ; les secondes sont un mouvement de base au niveau local et au niveau de l'Etat ». Glazer N., Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis, *Pouvoirs*, n°30, Sept., 1984, p.32-33.

[146] Rappelons que le « SAT » est divisé en deux parties majeures, l'une testant des compétences verbales, l'autre des compétences mathématiques. La partie verbales comprend 85 questions qui testent le vocabulaire de l'élève et sa capacité à reconnaître des relations entre paires de mots, à compléter des phrases, à interpréter et à analyser des passages écrits. La partie mathématiques comporte des questions en arithmétique, en algèbre et en géométrie.

significative du niveau des élèves. Cette baisse est expliquée, en particulier, par l'évolution de la population scolaire, la baisse des standards éducatifs, l'impact de la télévision et une démotivation générale. Or, différentes études menées depuis la fin des années soixante-dix ouvrent de nouvelles perspectives concernant l'impact de la qualité des écoles sur les performances des élèves. Elles suggèrent que certains facteurs scolaires non seulement jouent sensiblement sur ces performances mais surpassent l'influence attribuable aux *backgrounds familiaux*. Les analyses réalisées alors par exemple par Coleman, Hoffer et Kilgore[147] ont contribué au soutien de la nouvelle orientation des politiques éducatives aux Etats-Unis. Ces analyses opposent écoles publiques et écoles privées[148], et tendent à observer une réussite meilleure, à *background* familial équivalent[149], des enfants scolarisés dans l'enseignement privé. De surcroît, les aspirations pour la poursuite d'études dans le supérieur apparaissent plus élevées dans les écoles catholiques, quand bien même à l'entrée en *junior high school* les aspirations des élèves des deux secteurs auraient été équivalentes. Enfin, sur le plan de la réussite et des aspirations, les *backgrounds* familiaux tendent à avoir une influence moindre dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Le meilleur contrôle des normes et standards éducatifs dans le secteur privé rendrait inopportunes les stratégies scolaires à effets ségrégatifs et expliquerait la moindre ségrégation interne des écoles de ce secteur :

> « A parent concerned about the norms and standards in the school will be more assured in the private sector that those norms and standards are maintened by the staff, rather than being shaped by the type of student body. Consequentely, the private school parent will be less concerned about the student body composition, since that student body is ' kept in hand ' by the staff '. Public school parents with the same general concerns, but seeing the norms and standards more shaped by the composition of the student body, will exert greater effort to have their children in schools were they see that composition favorable to school achievement. Parents with greater ressources will be more successful in this, thus leading to greater racial and economic segregation in the public than in the private sector. »[150]

D'après les auteurs du rapport, le biais méthodologique dû à la sélection, en particulier sociale, des élèves dans le secteur privé serait surestimé. Le poids des facteurs scolaires sur les réussites individuelles serait masqué par le poids des facteurs sociaux sur les choix d'école. Par exemple, le choix des programmes d'étude académiques, généraux ou professionnels ne serait pas exogène à la

---

Toutes les réponses dans les deux sections sont à choix multiples. Cf. Boyer E.L., *High School, A Report on Secondary Education in America*, Cambridge, Harper & Row, p.22.

147 Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *High School Achievement*, New York, Basic Books, 1982.

148 Les écoles privées regroupent environ 10% des élèves, les écoles catholiques sont majoritaires.

149 Les critiques opposées à l'étude se sont attachées en particulier aux difficultés d'ordre méthodologique pour effacer le biais dû aux problèmes du contrôle des variables de « background familial » ; les facteurs sous-jacents à un choix différentiel de secteur éducatif ne pouvant pas être tout à fait contrôlés.

150 Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *High School Achievement*, New York, Basic Books, 1982, p. 42-43.

politique scolaire des écoles mais en partie endogène, affecté par cette politique[151]. Les conditions du succès éducatif exhumées par l'étude sont une discipline sérieuse, des attentes et des standards élevés pour les élèves comme pour les professeurs, l'importance accordée aux disciplines académiques et un environnement sécurisant et ordonné :

> « There are at least two important ways in which private schools produce higher achievement outcomes than public schools. First, given the same type of student (that is, with background standardized), private schools create higher rates of engagement in academic activities. School attendance is better, students do more homework, and students generally take more rigorous subjects (for instance, more advanced mathematics). The indication is that more extensive academic demands are made in the private schools., leading to more advanced courses and thus to greater achievement. This is a somewhat obvious conclusion, and the statistical evidence supports it. Second, student behavior in a school has strong and consistent effects on student achievement. Apart from mathematics coursework for seniors, the greatest differences in achievement between private and public schools are accounted by school-level behavior variables (that is, the incidence of fights, students threatening teachers, and so forth). The disciplinary climate of a school, such as the effectiveness and fairness of discipline and teacher interest, affect achievement at least in part through their effect on these school-level behavior variables.»[152]

Les résultats de Coleman, Hoffer et Kilgore rejoignent en particulier ceux d'une recherche britannique, réalisée avec le psychologue Michael Rutter, qui s'est révélée importante pour la justification des nouvelles politiques éducatives américaines. Cette recherche analyse l'évolution de la réussite d'élèves au cours de leur scolarité secondaire dans une douzaine d'écoles londoniennes[153]. La réussite des élèves dépendrait en particulier de l'utilisation effective du temps d'étude, des devoirs,

---

[151] Cf. Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *High School Achievement*, New York, Basic Books, 1982, p.200. Un *tracking* est pratiqué ou non suivant les districts dont dépendent les écoles publiques. La plupart des districts opèrent des regroupements par niveau d'aptitude académique, parfois dès le début de l'école élémentaire mais plus fréquemment au niveau de la *junior high school*. En revanche, la plupart des *seniors high schools* différencient les programmes académiques, généraux et professionnels, mais ces différenciations ne sont pas toujours strictes et il est plus aisé de parler d'enrôlements par matière que par track. Les programmes généraux et académiques regrouperaient chacun 35% des élèves et les programmes professionnels 30% ; dans les écoles privées 70% des élèves suivraient un programme académique (Cf. Hout M., Raftery A.E., Bell E.O., Making the grade, Educational Stratification in the United State, 1925-1989, in Shavit Y. & Blossfeld H.P. (eds), *Persistent Inequality, Changing Educational Attaintment in Thirteen Countries*, San Francisco, Westview Press, 1993, p.28, d'après Coleman J.S. & Hoffer T., Public and Private High Scools, New York, Basic Books, 1987). Les disciplines « générales » sont néanmoins en déclin depuis 1982 au profit des disciplines académiques traditionnelles.

[152] Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S., *High School Achievement*, New York, Basic Books, 1982, p.178.

[153] Rutter M., *Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Harvard University Press, 1979. Comme le note Rutter, un certain nombre d'études ont relevé l'importance de facteurs scolaires moins facilement mesurable que l'équipement et les ressources des écoles. Les effets de différences de « climat », d'« atmosphère », de « morale » ont été relevé mais on sait peu de choses sur les actions et activités qui se cachent derrière ces caractères peu tangibles.

des attentes des professeurs concernant la conduite et le travail des élèves, de la fréquence des bilans et de l'accord général sur les valeurs et les normes de l'école. Les facteurs liés aux caractéristiques des écoles en tant qu'institutions sociales, facteurs sur lesquels l'équipe enseignante a une assez grande latitude, jouent de manière significatives sur les différences des résultats des élèves des écoles londoniennes comparées :

> « The differences between schools in outcome *were* systematically related to their characteristics as social institutions. Factors as varied as the degree of academic emphasis, teachers actions in lessons, the availability of incentives and rewards, good conditions for pupils, and the extent to which children were able to take responsability were all significantly associated with outcomes differences between schools. All of these factors were open to modification by the staff, rather than fixed by external constraints.»[154]

2.- A Nation at Risk et l'objectif d'excellence

C'est dans un contexte favorable à une une mobilisation publique pour la qualité de l'éducation, alors que depuis la fin des années soixante-dix le mouvement dominant la question scolaire revendique une amélioration des compétences des élèves par l'imposition de standards minimums, que la *National Commission on Excellence in Education* a été constituée. Le rapport *A Nation at Risk* publié en 1983, élève une voix alarmiste sur le niveau de l'enseignement secondaire qui mettrait en péril la formation du « capital humain » américain :

> « If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war. As it stands, we have allowed this to happen to ourselves. We have even squandered the gains in student achievement made in the wake of the Sputnik challenge. Moreover, we have dismantled essential support systems which helped make those gains possible. We have, in effect, been committing an act of unthinking, unilateral educational disarmament. »[155]

Le rapport dénonce les déficiences du système éducatif en appuyant son argumentation sur l'idée d'une inadéquation entre les potentiels des élèves et leur niveau scolaire, par l'occultation des conditions de la réussite scolaire et le peu de pression faite sur les élèves, et aussi par des problèmes relatifs au corps enseignant[156]. Les recommandations faites préconisent une augmentation des

---

[154] Rutter M., *Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, p.178.

[155] National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk : the Imperative for Educational Reform*, Washington D.C., 1983.

[156] Le rapport dresse un bilan contenant en particulier les constats suivants : plus de la moitié des élèves doués n'ont pas une réussite à l'école qui correspond à leurs potentialités (...) Le nombre et la proportion des élèves

attentes et des exigences académiques[157], des standards plus rigoureux et mesurables, ainsi qu'une meilleure préparation des enseignants, une meilleure gestion de leur carrière. Le rapport, comme ceux qui l'ont précédé, n'initie pas un mouvement mais lui offre une sanction officielle[158]. Le mouvement pour l'excellence prend une ampleur nationale dans les années quatre-vingts. Les Etats-Unis connaissent alors une vague de réformes éducatives considérée comme la plus ample et la plus forte depuis les premières années de la rénovation progressiste. Les différents Etats entreprennent une série d'actions réformatrices jugées propres à augmenter l'impact de l'action éducative, qui alimente l'espoir d'une stimulation de la croissance économique et d'un apaisement des problèmes sociaux. Les études menées ayant insisté sur l'importance de la force enseignante, et malgré les difficultés de jouer sur les facteurs qualitatifs comme les conditions de travail et le respect des professeurs qui ressortent comme moyens incitatifs importants, les Etats tentent de modifier la profession, et, en premier lieu, réévaluent les salaires et les possibilités de carrière proposées, dans le but, en particulier, d'améliorer le niveau de leur recrutement. Par ailleurs, les conditions d'obtention du diplôme de la *high school* et d'admission dans le supérieur sont élevées. Le calendrier scolaire est révisé, les programmes enrichis, les devoirs augmentés, etc.[159]

Le mouvement pour l'excellence est activement soutenu par une élite intellectuelle qui accuse en particulier le libéralisme éducatif des années soixante et soixante-dix, ainsi que les préoccupations égalitaires qui ont fait l'enjeu des batailles sociales de la période, d'avoir découragé l'enseignement

---

avec un score de plus de 650 ont très fortement diminué ; la plupart des élèves de 17 ans ne possèdent pas les compétences intellectuelles qu'on peut attendre d'eux. Près de 40% ne peuvent pas faire d'inférences à partir de textes; un cinquième seulement est capable d'écrire une rédaction convaincante; et seulement un tiers peut résoudre un problême mathématique requiérant quelques étapes ; les curricula de l'enseignement secondaire ont été homogénéisés, dilués, et étendus au point qu'ils n'ont plus d'objet central ; la proportion des élèves choisissant un programme d'études générales a augmenté de 12% en 1964 à 42% en 1979 ; l'opinion publique en a assez des cours offerts faciles et sans intérêt ; 35 Etats n'exigent qu'une année de mathématiques, et 36 seulement une année de sciences pour le diplôme ; les examens relatifs aux « compétences minimales », maintenant requis dans 37 Etats contrarient les besoins, le 'minimum' étant devenu le 'maximum', les standardspour tous s'en sont trouvés diminués ; Le curriculum suivi par les futurs professeurs confère une trop grande importance aux 'méthodes d'éducation' aux dépens des connaissances à transmettre ; la moitié des professeurs nouvellement recrutés pour enseigner les mathématiques, les sciences et l'anglais ne sont pas qualifiés pour enseigner ces disciplines. Cf. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*,Washington D.C, 1983.

[157] Les recommendations faites demandent des écoles qu'elles exigent au minimum de la part des élèves pendant leurs quatre années de *senior high school* (a) 4 années d'anglais ; (b) 3 années de mathématiques ; © 3 années de sciences ; (d) 3 années de sciences sociales et (e) six mois d'informatique. Pour la préparation au collège, 2 années de langues étrangères venant consolider l'nseignement antérieur sont fortement recommandées.

[158] D'autres compte-rendus comparables sont produits au même moment par divers groupes de réflexion et d'action en matière d'enseignement. Comme le note Glazer, un rapport officiel ne peut avoir par sa seule autorité, aux Etats-Unis, un impact très grand dans la mesure où l'enseignement est aux mains de cinquante Etats et de 15000 districts scolaires. C'est la raison pour laquelle, en l'occurrence, le rapport n'a pas été spécifiquement adressé aux organismes du pouvoir central mais aux Etats, aux localités, aux écoles, aux collèges, aux universités et à tous les responsables de l'enseignement en général, l'administration Reagan ayant par ailleurs opté pour une diminution du pouvoir fédéral dans l'enseignement. Cf. Glazer N., Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis, *Pouvoirs*, n°30, Sept., 1984, p.30 .

[159] Sur l'ensemble des actions menées au début des années quatre-vingts, cf. Doyle P. D., *Excellence in Education*, Library of Congress, 1985.

des disciplines rigoureuses et délaissé la question de la qualité de l'éducation. L'équité et l'excellence académique sont deux objectifs maintenant rapprochés officiellement, l'égalité des chances en matière éducative n'étant plus définie comme la possibilité offerte à chacun de suivre un curriculum adapté à ses besoins et intérêts spécifiques, mais comme la possibilité offerte à chacun de développer pleinement ses potentialités :

> « The twin goals of equity and high-quality schooling have profound and practical meaning for our economy and society, and we cannot permit one to yield to the other either in principle or in practice. To do so would deny young people their chance to learn and live according to their aspiration and abilities. It also would lead to a generalized accomodation to mediocrity in our society on the one hand or the creation of an undemocratic elitism on the other.
>
> Our goal must be to develop the talents of all to their fullest. Attaining that goal requires that we expect and assist all students to work to the limits of their capabilities. »[160]

En pratique, la politique menée conduit à l'augmentation du nombre des recrues des cours académiques. Si l'on se réfère à l'évolution des enrôlements dans les différentes disciplines, on observe, sur une période de dix années, une forte reprise de ces types de sujets. D'après la mesure du nombre d' « unités Carnégie »[161] acquises par les diplômés de la *high school*, le pourcentage d'élèves ayant au moins suivi le curriculum minimum préconisé par *A Nation at Risk*[162] passe de 1,9% en 1982 à 23,2% en 1992, avec les deux unités de langue étrangère conseillées[163]. L'augmentation des

---

[160] *A Nation at Risk* , repr. *in* Gross B.&R., *The Great School Debate, Which Way for American Education ?*, New York, Simon & Schuster, p.29.
La qualité de l'éducation, à travers l'objectif d'excellence, apparaît comme l'instrument même de l'efficience et de l'équité: « Some observers are concerned that today's preoccupation with excellence will run at cross-purposes to the nation's interest in equity. Such concern, although well motivated, is misplaced. Equity and excellence are not mutually exclusive; to the contrary, they reinforce one another. The American genius has been to reconcile liberty and equality, the precise political analogues of excellence and equity. No other society in history has done so, and it is the American vision and the American promise. The founders believed in a natural aristocracy of talent. The public schools give that belief operational expression. Only when everyone has an equal opportunity can true excellence flourish. Equity and excellence are in conflict only if 'equal outcomes' are expected. Excellence means that some students will do better than others ; equity means that each will be given an equal chance. A society that fears excellence because it means unequal outcomes may be sure of one thing : That society will be neither excellent nor equal. » Doyle D.P., *Excellence in Education*, Washington D.C., Library of Congress, 1985, p.65.

[161] Cette mesure permet des comparaisons meilleures que le comptage des enrôlements dans les différentes disciplines car les unités acquises sont proportionnelles au temps d'étude.

[162] 4 unités d'anglais, 3 de sciences sociales, 3 de sciences, 3 de mathématiques, ½ d'informatique et 2 d'une langue étrangère pour ceux entrant au collège, ces deux dernières unités restant facultatives pour les autres.

[163] Ce pourcentage passe de 8,8% à 36,9% sans la demie unité d'informatique, et de 2,7% à 29,2% sans les 2 unités de langue étrangère. Si l'on met de coté l'informatique et les langues étrangères, il apparaît que le pourcentage d'élèves ayant complété 4 unités d'anglais, 3 de sciences sociales, 3 de sciences et 3 de mathématiques passe de 13,4% en 1982 à 46,8% en 1992. Cf. *Digest of Education Statistics*, 1996, Table 135 p.134.

enrôlements se fait plus dans les cours « réguliers » que dans les cours de niveau inférieur[164]. Mais le simple suivi par une majorité d'élèves des enseignements préconisés ne fait que conduire à une uniformisation des curricula. Les niveaux scolaires ne jouant pas ou peu dans l'orientation vers les différents cours dits académiques, si ce n'est pour l'entrée dans les *top tracks*, il est peu pobable que les élèves soient mis dans les conditions de travailler réellement « aux limites de leurs capacités ».

Les résultats au *Scholastic Assessment Test* s'améliorent en fait lentement. Les années 1982 et 1983 marquent le début d'un redressement des scores moyens au test de mathématique, qui se poursuit régulièrement, le niveau moyen en 1994 n'égalant pas même encore celui de 1966[165]. Ces résultats ne permettent pas, à eux seuls, de conclure quant à l'impact des réformes, mais ils montrent qu'on ne peut négliger, avec la mesure du nombre des enrôlements dans les différents cours, la mesure de ce que les élèves apprennent réellement.

D'après Chubb et Moe, les réformes entreprises ne permettront pas la transformation espérée de l'éducation américaine parce que le « moule » institutionnel est toujours le même :

> « If Americans want effective schools, it appears they must first create new institutions that, in their effects on the choices of individuals, naturally function to promote rather than inhibit the right kinds of organizations. »[166]

Les auteurs fondent leur argumentation sur les résultats d'une recherche développée à partir des données de l'enquête sur lesquelles se fonde le *High School Achievement* de Coleman, Hoffer et Kilgore[167], données enrichies par une seconde enquête *Administrator and Teacher Survey*[168]. L'analyse des écoles en tant qu'organisations (leurs relations avec des autorités extérieures, leurs structures et buts, leurs mode d'influence et d'interaction, leurs pratiques éducatives) à l'aide de ce complément d'enquête, conduisent à l'idée que les facteurs de la réussite scolaire identifiés dans *High School Achievement* sont, en grande part, des produits des structures institutionnelles mêmes :

---

[164] Le nombre moyen d'unités acquises en mathématiques dans un niveau égal ou supérieur à l'algèbre passe de 1,62 en 1982 à 2,41 en 1992 alors que le nombre moyen d'unités acquises dans un niveau inférieur n'augmente que de 0,92 en 1982 à 0,98; en physique cette moyenne augmente de 0,16 à 0,26. En anglais, le niveau de saturation est presque déjà atteint en 1982, avec une moyenne de 3,87, il atteint 4,18 en 1992. Cf. *Digest of Education Statistics*, 1996, Table 132 p.132.
Les statistiques récentes distinguent les élèves selon qu'ils ont complété au moins 12 *Carnegie units* dans des disciplines académiques et au moins 3 dans des disciplines professionnelles et les répertorient ainsi en élèves ayant suivi un cursus académique, un cursus professionnel, les deux ou aucun des deux.

[165] Ces scores ont chuté d'une moyenne de 492 points en 1966 (les scores possibles s'étendant de 200 à 800) à une moyenne de 467 points en 1981 puis ont augmenté pour atteindre une moyenne de 482 en 1994. En anglais, les scores ont chuté d'une moyenne de 466 en 1966 à une moyenne de 425 en 1982 et sont restés proches de cette moyenne depuis. Cf. *Digest of Education Statistics*, 1996, table 125, p.127.

[166] Chubb J.E. et Moe T.M., *Politics, Markets and America's Schools*, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990, p. 21.

[167] L'enquête *High School and Beyond* se fonde sur un échantillon de plus de 1000 écoles publiques et privées et plus de 60000 élèves.

[168] Par cette seconde enquête la moitié des écoles de l'échantillon ont été réétudiées à partir de questionnaires administrés au principal, à un échantillon de trente professeurs et à des membres du personnel.

« One, schools do indeed perform better to the extent that they possess the effective school syndrome of organizational characteristics- to the extent, in other words, that they have such general qualities as clear goals, an ambitious academic program, strong educational leadership, and high levels of teacher professionalism.

Two, the most important prerequisite for the emergence of effective school characteristics is school autonomy, especially from external bureaucratic influence.

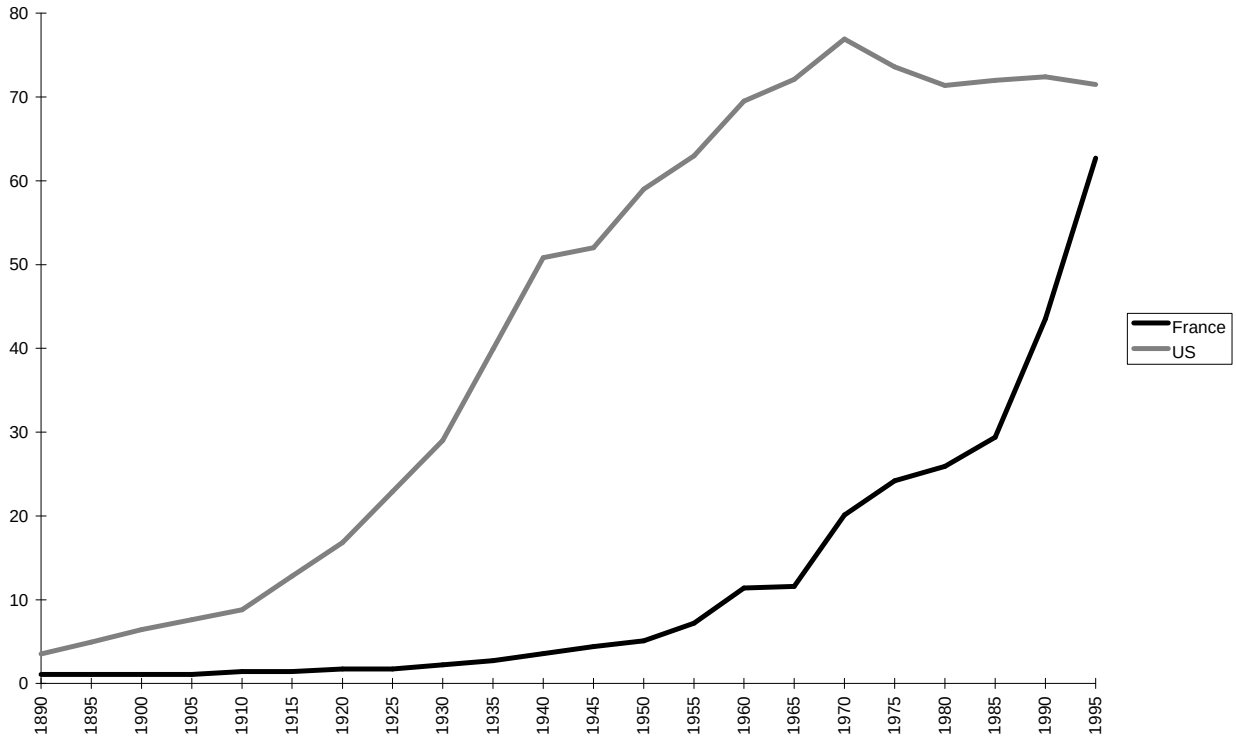
Three, America's existing system of public education inhibits the emergence of effective organizations. This occurs, most fundamentally, because its institutions of democratic control function naturally to limit and undermine school autonomy. »[169]

Pour Chubb et Moe, l'exercice du contrôle bureaucratique empêche l'action de processus fondamentaux susceptibles d'entretenir une action éducative efficiente. Il impose buts, moyens et contraintes qui dénient aux principaux et enseignants le pouvoir discrétionnaire dont ils auraient besoin pour exercer leur jugement professionnel, et la flexibilité nécessaire au développement d'un travail d'équipe. Il enlève aux parents et élèves la possibilité d'exercer une sélection sur les écoles qui pourrait concourrir à la qualité de l'éducation[170]. Il se peut, pensent les auteurs, qu'il y ait quelque chose d'inhérent aux institutions traditionnelles américaines qui, avec les meilleures intentions du monde pour « rendre » les écoles meilleures par un contrôle démocratique direct, crée et nourrit les genres d'école dont personne ne veut réellement.

[169] Chubb J.E. et Moe T.M., *Politics, Markets and America's Schools*, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990, p.23.

[170] Pour une discussion Cf. Rasell E., Rothstein (eds), *School Choice, Examining the Evidence*, Washington D.C., Economic Policy Institute, 1993.

Graphique 4 - ***Evolutions de la proportion de bacheliers dans une génération et de la proportion des jeunes de 17 ans diplômés de High School entre 1890 et 1995***[171]



Sources : Ministère de l'Education nationale ; U.S. Department of Education et U.S. Department of Commerce

[171] On rappelle que le calcul de la proportion des bacheliers dans une génération effectue par rapport à l'année d'obtention du baccalauréat de référence la « somme cumulée des événements réduits » : ([(nombre bacheliers âge n/nombre de bacheliers) * (nombre bacheliers âge n/ nombre d'individus de la classe d'âge n)] +[(nombre bacheliers âge n+1/ nombre de bacheliers) * (nombre bacheliers âge n+1/ nombre d'individus de la classe d'âge n+1)] + etc.)
Toutes les disciplines ou filières (générales, techniques, professionnelles) sont confondues. Les taux correspondant aux milieux des decennies avant 1950 ont été évalués, pour les deux systèmes d'enseignement, à partir des taux correspondant aux decennies.