

N.Bulle, L'étranglement progressiste de l'éducation américaine et de ses enseignants, *Skhole.fr*, mars 2009

Avec

La ligue dirigeante des professionnels de l'éducation

Par Arthur Bestor

Traduction de: A.E. Bestor A.E., *Educational Wasterlands, The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana, The University of Illinois Press, 1953, chap.7.

L'étranglement progressiste de l'éducation américaine et de ses enseignants

Au tournant du xx^e siècle, l'enseignement aux Etats-Unis était fermement voué aux idéaux d'une éducation libérale. Une commission, le « *Committee of Ten* » (1893) avait établi quatre modèles de plans d'étude susceptibles de permettre l'entrée au collège, composés autour de l'anglais, des langues vivantes ou anciennes et des disciplines scientifiques, à l'image des curricula de 1902 ou 1925 en France. La commission préconisait une formation de type académique à tous les élèves, pensant qu'une telle formation constituait la meilleure préparation à la vie. Les écoles se sont plus ou moins inspirées des programmes d'étude proposés par le Comité des Dix, jusque dans les années 1910.

Les idéaux alors soutenus d'une éducation libérale étaient justifiés par le rôle accordé aux disciplines académiquement exigeantes dans la formation de l'esprit. Ce rôle était cautionné par la doctrine de la discipline mentale qui, sous une forme ou une autre, servait traditionnellement de guide aux Etats-Unis pour l'établissement des plans d'étude. L'histoire du progressisme correspond en grande partie à l'histoire de la mise à feu du modèle académique qui lui est associé, non à son amendement.

Le mouvement progressiste en éducation a émergé dans les années 1890 aux Etats-Unis, en même temps que le mouvement politique progressiste plus vaste. Il représente un effort aux dimensions multiples pour mettre les écoles au service de la vie sociale, de l'adaptation des nouvelles générations à une société perçue comme en évolution rapide. Cela impliquait, pour les éducateurs progressistes, que les finalités de l'école soient recentrées sur la préparation à la vie, sur la base des résultats des recherches en psychologie et en sociologie¹. D'après ces résultats, les écoles devaient abandonner l'idée que les curricula académiques puissent avoir une valeur universelle et convenir à tous les élèves. Ils voyaient au contraire en eux des obstacles au progrès social.

Comme l'explique l'historien Lawrence Cremin², le mouvement progressiste a un caractère pluriel, parfois contradictoire. Il n'y a pas de définition de l'éducation progressiste. Elle évoque des choses différentes en fonction des individus. Néanmoins, Cremin offre les moyens d'appréhender ses fondements de la manière la plus synthétique qui puisse être

¹ En 1897 John Dewey déclarait à ce sujet que l'avancée de l'éducation dépendait de l'application des sciences sociales, en particulier la psychologie, à l'éducation.

² L.A. Cremin, *The transformation of the School, Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Vintage Books, 1962.

lorsqu'il écrit que, si la révolution éducative en jeu avait une origine, c'était dans les écrits de Herbert Spencer. Quels que soient les contextes intellectuels particuliers dont elles émanent, les idées progressistes en éducation s'enracinent plus ou moins lointainement dans le modèle biologique d'évolution et d'adaptation, tel que l'a promu le biologiste et philosophe anglais. D'une façon plus générale, la révolution darwinienne avait mis au défi toutes les vérités établies dans tous les domaines de la pensée. L'évolutionnisme était supposé avoir offert au monde une nouvelle conception de la société comme gouvernée par des lois naturelles. Les réformateurs sociaux et politiques américains au tournant du XX^e siècle étaient à cet égard convaincus que le vieil ordre était mort et qu'un nouvel ordre, progressiste, était né.

Spencer avait consacré un livre à l'éducation³, paru en 1860, qui avait eu un très grand succès aux Etats-Unis. Les buts de l'éducation étaient, selon le philosophe, de préparer à « la vie complète ». Cette optique découlait chez lui des lois de l'évolution. Ces lois inscrivaient tous les ordres de la vie dans la continuité d'un même processus allant de l'organique au mental, de l'animal à l'homme et de l'homme à la société. D'où une conception inductive et largement autonome de l'apprentissage, sollicitant une progression du concret vers l'abstrait, la plus empirique, la moins livresque possible.

Les pères de la philosophie du pragmatisme, William James et John Dewey, même s'ils se posent en critique de l'évolutionnisme de Spencer, en conservent la perspective de fond. Il n'est pas de philosophie plus intrinsèquement inspirée des développements de l'évolutionnisme que le pragmatisme. Pour Dewey, l'éducation devait être conçue comme une « reconstruction continue de l'expérience ». Les écoles devaient se concentrer sur les problèmes et les processus et non sur les sujets académiques. Les travaux d'un Piaget s'enracinent eux-mêmes dans le modèle biologique qui sous-tend, plus généralement, la promotion de pédagogies dites actives, et aujourd'hui « constructivistes », bien que ce terme recouvre des perspectives plurielles. Ces présupposés psychologiques ont conduit non à la découverte à proprement parler de l'activité de l'élève, mais à sa réinterprétation. Ils ont eu le mérite, bien que sur des bases psychologiques erronées, d'insister sur son importance.

L'école secondaire américaine était fragilisée au début du XX^e siècle par une expansion scolaire rapide et précoce. L'esprit de réforme qui dominait alors exigeait que les écoles embrassent une mission sociale explicite. Les idées dominantes se partageaient entre les

³ H.Spencer, *Education :Intellectual, Moral and Physical*, New York, D.Appleton, 1860.

notions de contrôle social, de service social et, notamment, d'efficacité sociale⁴. La notion d'efficacité sociale supposait, chez ceux qui la prônaient, l'existence d'une disjonction aigüe entre savoirs savants et savoirs utiles dans la vie, entre sujets « académiques », qu'ils soient « modernes » ou « classiques », et sujets « pratiques ».

Il y avait, écrit l'historien Krug, dans le climat dominant l'éducation américaine après 1905, peu de place pour ceux qui préféraient Platon aux travaux sur des projets supposés améliorer la communauté. La question centrale qui occupa le mouvement réformateur entre 1905 et 1915 était la remise en cause de chaque discipline, et de chaque fragment de discipline. Toutes devaient passer au crible de l'utilité, au sens de l'efficacité sociale. Les matières d'enseignement devaient survivre sur la base de leurs effets. Dans cette optique, la valeur des sujets devait être prouvée scientifiquement, la charge de la preuve reposant de plus en plus sur les savoirs considérés comme académiques.

L'anglais et les sciences pouvaient être, pensait-on, rendus socialement utiles. L'histoire paraissait douteuse. On lui préférait les études sociales. Les sujets les plus décriés étaient les mathématiques et les langues, anciennes ou vivantes, spécialement le latin. Les attaques touchant les savoirs présumés savants étaient nombreuses et variées. On les présentait comme livresques, médiévaux et aristocratiques. Quelques unes des attitudes dominantes consistaient à dénoncer leur inadéquation pour l'éducation de certains groupes, comme les filles ou les fils de certaines classes sociales, ou les « masses » indépendamment du genre. Certains allaient jusqu'à déclarer que l'étude de l'algèbre faisait perdre leur âme aux jeunes filles, d'autres avançaient que l'enseignement des mathématiques contribuait peu à la paix, au bonheur et au bien-être domestique. Pendant ce temps la pédagogie des mathématiques évoluait, non dans le sens de sa relation à l'efficacité sociale, mais en relation avec la nature du sujet lui-même. Aussi les auteurs de ces travaux déclaraient-ils que l'attaque aveugle contre les mathématiques représentait une phase dégénérante des cercles éducatifs américains, absente dans les pays européens⁵. La grammaire d'usage devait être maintenue, mais abandonnée la grammaire de classification. Pour certains, la science enseignée dans 90% des écoles était aussi peu justifiée que le latin pour les garçons, l'algèbre pour les filles et l'histoire ancienne pour les deux.

4 Cet épisode de la vie intellectuelle américaine est particulièrement bien recensé dans l'ouvrage de l'historien E.A. Krug, *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964, vol.1.

5 D.E. Smith, « The International Commission on the Teaching of Mathematics », *Educational Review*, 1913, p.6.

La plupart du temps ces points de vue venaient des « hommes nouveaux » en éducation. Ces derniers défendaient que le peuple américain n'était pas concerné par une tradition académique qui visait à l'origine à éduquer une classe aristocratique. Ils accusaient à cet égard le professeur du secondaire d'être trop absorbé par les aspects intellectuels de son sujet particulier.

Les taux d'abandon en cours d'étude étaient mis en avant par les arguments visant à justifier l'attaque des enseignements académiques, même si l'on ne relevait pas de corrélation entre le niveau économique des parents et les abandons. Le taux de diplômés d'une *high school* (calculé en proportion de la population scolarisée dans le système d'enseignement secondaire) continuait en réalité à augmenter avec l'expansion scolaire. L'accent était néanmoins mis sur l'idée d'échec scolaire, qui recouvrait des situations multiples, pour expliquer les abandons ou comme indicateur de l'efficacité de l'enseignement. L'échec commença à être interprété comme échec des enseignants ou de l'école. Les nouvelles attaques se dirigèrent contre les exigences de certains sujets, tout particulièrement les mathématiques et les langues étrangères, les coupables en chef des taux d'échec. Les conditions d'admission dans les collèges étaient dénoncées pour leur influence sur les programmes des *high schools*, le corps scolaire tout entier étant supposé contraint par les aspirations d'une minorité.

Dans l'esprit de beaucoup de critiques, les *high schools*, note Krug, étaient des citadelles de la réaction, moins que les collèges ou les écoles privées, mais plus vulnérables aux critiques. Leur corps professoral était accusé d'opposition silencieuse. Les éducateurs progressistes expliquaient cette « inertie » par le fait que la plupart des principaux et des professeurs n'avaient pas de philosophie de l'éducation fondée sur les principes de la psychologie et de la sociologie.

La création de la *junior high school*, institution qui émergea vers 1910 comme étape intermédiaire de trois ans en général entre l'école élémentaire et le lycée, représenta une arme au service de la campagne contre la « tradition ». Elle donna l'occasion de développer les enseignements pratiques et de favoriser les finalités socialisatrices assignées à l'école. Les nouveaux éducateurs revendiquèrent pour les programmes que l'accent soit mis sur les études communes et la vie sociale commune, afin de donner aux futurs citoyens « une base commune de pensée et d'action ». Les enseignements devaient en effet être organisés à partir d'un point de vue social. L'idée dominante était que la *junior high school* ne pourrait pas servir sa mission à moins de conserver jalousement son identité propre.

La « Commission pour la réorganisation de l'enseignement secondaire » (CRSE) créée l'été 1913, eut comme mission de réviser l'ensemble des enseignements en les examinant du point de vue de l'intérêt social. Il s'agissait de savoir si les sujets préparaient bien pour la vie. Le rapport s'ouvre sur l'affirmation suivant laquelle « l'enseignement secondaire doit être défini par les besoins de la société à servir, les caractères individuels à développer et les connaissances en théorie et méthodes de l'éducation disponibles ». « L'objet de la démocratie est d'organiser la société de façon telle que chacun de ses membres développe sa personnalité prioritairement à travers les activités participant au bien-être de ses concitoyens et de la société dans son ensemble ». Les missions assignées à l'école (élémentaire, secondaire mais aussi supérieure) sont alors déduites des responsabilités futures des individus, en tant que membres d'une famille, d'un groupe professionnel et de différents groupes civiques et sociaux. Sept catégories d'activités sont distinguées : « 1. Santé. 2. Maîtrise des compétences fondamentales. 3. Bonne participation domestique. 4. Profession. 5. Citoyenneté. 6. Bon emploi des loisirs. 7. Caractère éthique. »

Le rapport est une sédimentation des grands courants de pensée qui traversaient la pensée éducative américaine. On peut y reconnaître l'influence d'un Herbert Spencer ou celle d'un John Dewey, mais de telles influences ne sont pas nécessairement directes car elles participent des idées véhiculées par les grands courants doctrinaux en vogue. Ce qui dominait, c'était une psychologie fonctionnelle, celle du pragmatisme d'un William James, à laquelle souscrivait un Dewey, enracinée dans le modèle biologique d'évolution et d'adaptation, rejoignant ainsi les thèses d'un Spencer⁶. En tout état de cause, avec le rapport connu sous le nom *Cardinal Principles of Secondary Education*, l'idée se fit jour, au cours du temps, suivant laquelle les écoles n'avaient pas de finalités générales avant 1918 et que la CRSE leur en avait donné.

Les mouvements réformateurs d'inspiration progressiste se succédèrent aux Etats-Unis dans la première moitié du XX^e siècle pour aboutir, en 1947, à la commission *Life Adjustment Education for Youth*, dont les conclusions représentèrent pour beaucoup un point encore jamais atteint de la dégénérescence de la pensée éducative. La commission constate que seulement 70% des jeunes entrent en *senior high school* et moins de 40% en sortent diplômés.

6 Pour Spencer, l'« utilité » d'une activité renvoyait au degré auquel elle contribuait ainsi à la « vie complète » : « Préparer à la vie complète est la fonction dont l'éducation doit s'acquitter ». Le curriculum devait être lié fonctionnellement aux activités futures de l'individu en tant que travailleur, citoyen, homme de loisir. Ses besoins sont classés dans l'ordre suivant des fins des activités qu'il est voué à assumer : « 1-l'activité qui concourt directement à la conservation de l'individu ; 2-celle qui, en pourvoyant aux besoins de l'existence, contribue indirectement à sa conservation ; 3-l'activité employée à élever et à discipliner la jeune famille ; 4-celle qui assure le maintien de l'ordre social et des relations politiques ; 5-l'activité de genre varié employée à remplir les loisirs de l'existence, c'est-à-dire à la satisfaction des goûts et des sentiments ».

Elle 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. Il s'agit d'abandonner résolument l'enseignement formel des disciplines en faveur de leur intégration autour de problématiques générales. Le but est d'aider les élèves à résoudre les 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 porter sur l'étude de textes moins « arides » et plus proches des préoccupations des élèves. 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 »⁷.

Le renversement des valeurs scolaires soutenues officiellement était total. A l'idée, promue par le Comité des Dix en 1893, qu'une éducation libérale et humaniste était souhaitable pour tous les élèves s'était substituée, 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.

Les débats actuels sur l'éducation aux Etats-Unis mettant en cause les standards, les curricula et les méthodes, ont donc une longue histoire. Or les critiques des évolutions de l'école se prennent souvent, comme le remarque l'historienne de l'éducation américaine Diane Ravitch, pour des pionniers⁸. Ils dénoncent le grand nombre des professeurs qui ont reçu des diplômes en pédagogie et non dans les sujets qu'ils enseignent. Ils accusent la remédiation nécessaire au niveau du collège et les faibles exigences académiques de nombreuses écoles. Le mouvement progressiste en éducation, précise l'historienne, n'a pas disparu dans les années cinquante. Il est revenu à la vie au début des années soixante et de manière surprenante, avec des principes anti-intellectualistes au premier plan. A mesure que le curriculum académique a perdu sa valeur centrale dans le système scolaire public, les écoles ont perdu leur équilibre fondamental, le sens de leur mission, leur dévouement moral intense au développement intellectuel de l'enfant.

Depuis les années 1980, sous l'impulsion du mouvement pour l'excellence dont le manifeste a été le rapport *A Nation at Risk*⁹, des programmes exigeants ont été développés

⁷ Cf. A.G.Powell, E.Farrar, D.K.Cohen, *The ShoppingMall High School, winners and losers in the educational marketplace*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1985, p.275-276.

⁸ D. Ravitch, *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York, 2001.

⁹ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk : the Imperative for Educational Reform*, Washington D.C., 1983.

dans la majorité des *high schools*. Le *Advanced Placement Program* date du milieu des années 1950. Il avait été créé en marge des curricula académiques qui, après vagues réformatrices de la première moitié du XX^e siècle, n'avaient parfois d'académique que le nom. Il connaît aujourd'hui un succès croissant. Les meilleurs élèves y ont l'opportunité de suivre des cours de haut niveau qui anticipent les enseignements du collège. Ils y obtiennent des crédits d'avance sur les cursus de l'enseignement supérieur. A un progressisme récurrent, l'éducation américaine oppose ainsi un « élitisme démocratique » qui « donne à chaque adolescent un peu doué le sentiment qu'il a sa chance pour peu qu'il veuille travailler »¹⁰.

L'historien Arthur Bestor a proposé au début des années 1950 une interprétation intéressante du tournant progressiste pris par l'éducation américaine dans la première moitié du XX^e siècle. Cette interprétation s'appuie sur l'analyse du système d'action qui s'est mis en place avec la création des départements de pédagogie dans les universités et le développement d'intérêts communs associant spécialistes des sciences de l'éducation, acteurs politiques et administratifs.

Avec l'établissement des départements d'éducation dans la plupart des universités au tournant du siècle, l'autorité sur l'éducation a commencé à se déplacer des superintendants des écoles aux professeurs des « Teachers College ». Dans ces départements d'éducation, les professeurs de psychologie, de sociologie, d'administration, dépassaient numériquement les spécialistes des disciplines. La vérité est que la profession pédagogique s'est constituée dans sa protestation contre la tradition académique. Les professeurs de pédagogie se sont vus comme les réformateurs d'un domaine profondément conservateur qui devait être libéré de la tradition. A cet égard, quelques soient les divergences des courants progressistes en éducation, ils convergeaient pour désigner comme ennemi commun le curriculum académique « traditionnel »¹¹.

L'analyse socio-historique proposée par Arthur Bestor de la prise de pouvoir sur l'éducation par les promoteurs de l'idéologie progressiste peut aussi être lue en 2009 en

¹⁰ « En mathématiques, il y a deux programmes AP, *Calculus AB* et *Calculus BC*. Ils portent sur l'analyse et ses applications géométriques. Le premier est assez comparable à feu notre terminale C. Le second est plus élevé. Le *College Board* estime qu'ils correspondent respectivement à un an et un an et demi de cours d'analyse du *college*. » Philippe Langlois, Bulletin de l'APMEP n°478, juillet 2008.

¹¹ Cf. D.Ravitch, p.52.

France, plus d'un demi-siècle après son écriture aux Etats-Unis, comme un texte d'anticipation. Tout en étant resté fidèle au texte, nous l'avons ici et là raccourci de quelques phrases ou paragraphes, sans dommage pour la compréhension. Ce texte est le septième chapitre d'un ouvrage critique des évolutions de l'école américaine qui a eu un large écho aux Etats-Unis : « *Educational Wasterland, The Retreat from Learning in Our Public Schools,* »¹²

La ligue dirigeante des professionnels de l'éducation

Par Arthur Bestor

A long terme, les effets pervers de l'anti-intellectualisme deviendront évidents. Mais s'il est promu et soutenu par des intérêts puissants, la route menant à sa disparition peut être longue et dangereuse. Pour le détruire, nous devons faire mieux que combattre ses arguments. Nous devons identifier les groupes qui en font la promotion, afin de comprendre leur influence désastreuse sur les politiques scolaires.

D'où viennent ces idées pédagogiques grotesques ? Qui les a initiées et qui les propagent ? Elles ne sont évidemment pas le fait des scientifiques, savants et des professionnels. La croyance suivant laquelle le public les soutient est fabriquée. Sous le contrôle de leurs supérieurs administratifs, certains enseignants du secondaire montrent une approbation docile, mais les plus courageux d'entre eux expriment une indignation qui est sans conteste partagée largement parmi leurs collègues intimidés. Aucun de ces groupes ne peut être tenu responsable de l'anti-intellectualisme qui sape l'enseignement public. A vérifier la liste des auteurs et à étudier les compositions des commissions, il est possible d'établir les responsabilités de manière claire et univoque. Les auteurs de ces livres, les membres de ces commissions, les hommes et les femmes participant activement à la définition des programmes, des curricula et la propagande, font presque exclusivement partie de trois groupes professionnels en relation étroite. En premier lieu, il y a les professeurs de pédagogie dans les universités, collèges et écoles normales. En second lieu il y a les superintendants, principaux et autres administrateurs des écoles publiques locales. En troisième lieu il y a les officiels, « experts » et autres bureaucrates dans les départements d'Etat et à l'Office fédérale de

12 A.E. Bestor A.E., *Educational Wasterlands, The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana, The University of Illinois Press, 1953.

l'Éducation. Ces trois groupes, connus publiquement comme professionnels de l'éducation, ont établi leur emprise sur l'école publique.

Dans le processus d'analyse et de révision des programmes d'étude, les grandes disciplines intellectuelles ont été sous-représentées. Aucun scientifique ou professeur représentant une discipline intellectuelle de base n'a participé au travail de la commission en Illinois pour la « réorientation du curriculum de l'enseignement secondaire » (1951). La position minoritaire des disciplines intellectuelles est aussi flagrante dans les commissions nationales chargées de la supervision des programmes publics, celle chargée du « Curriculum Program » (1952) ne compte, sur 58 membres, qu'une vingtaine de membres attachées à la vie académique : 3 professeurs de collège, deux présidents de collège et quinze professeurs de *high school* mais dont la plupart représentent des disciplines professionnelles ou non-académiques.

Comme est-on arrivé à un point où les professeurs et scientifiques ont perdu toute voix effective dans la définition des programmes scolaires ? Qu'est-ce qui a conduit à la mise sous tutelle de l'éducation par un réseau dirigeant suffisamment puissant pour que l'école se coupe de ses liens naturels avec le monde reconnu de l'enseignement ?

La situation présente est clairement le produit de forces historiques. Cela ne signifie pas que le développement était inévitable. Cela signifie encore moins que la tendance était désirable, et encore moins que la situation présente ne doive pas être remise en cause. A ce sujet, nous devons comprendre les événements passés parce que nous devons reconnaître, comme étape vers une reprise en main, les erreurs qui ont été commises.

Compte tenu de la complexité administrative du système éducatif américain actuel, les détails organisationnels ne nécessitent pas les connaissances et le discernement indispensable qu'exige la définition du contenu intellectuel des programmes scolaires. Les administrateurs des écoles publiques sont aujourd'hui le plus souvent formés comme techniciens de l'éducation (avec un Ed.D. et non un Ph.D.) et ni leur formation, ni leurs responsabilités ne les préparent à juger des exigences académiques nécessaires au développement des compétences intellectuelles des individus dans nos sociétés. Qui plus est, les problèmes rencontrés par les jeunes sous leur responsabilité tendent à les convaincre que les écoles doivent en premier lieu répondre aux besoins personnels qu'ils ressentent, en oubliant les finalités premières de l'institution.

Jusqu'à il y a quarante ou cinquante ans, cette orientation pédagogique était assurée par des hommes professionnellement engagés dans les branches élevées des sciences et du savoir. Dans l'ensemble, elle allait de soi. Les administrateurs des écoles étaient formés aux

disciplines académiques. Les buts de l'éducation étaient scellés par un consentement commun. Le développement des habiletés intellectuelles et l'enseignement des disciplines en formaient le fondement. Si bien que l'administrateur scolaire pouvait se référer à des standards clairs qui le guidaient dans l'exercice de ses responsabilités envers le curriculum.

Avec le développement de la nouvelle université américaine, dans le dernier quart du XIX^e siècle, les professeurs d'université ont contribué, avec les administrateurs scolaires, à définir des curricula appelés à servir à la fois la qualité académique et pédagogique. La participation de représentants de disciplines académiques et d'administrateurs d'établissements, *high schools* et collèges, en est une illustration.

Cette forme prometteuse de coopération tourna court dans la deuxième décennie du vingtième siècle. En 1918 apparut le rapport de la Commission pour la réorganisation des études secondaires. La composition de la commission marquait un contraste total avec le Comité des Dix réuni vingt ans auparavant. Parmi les 26 membres du comité directeur (dont les 16 présidents de sous-comités consacrés aux disciplines), il y avait 6 professeurs de pédagogie, aucun représentant universitaire des disciplines académiques et seulement deux enseignants du secondaire¹³. Ces évolutions sont représentatives d'un nouveau modèle de définition des programmes d'études, un modèle qui a persisté.

L'ancien modèle de coopération a en effet été répudié avec emphase par la plupart des éducateurs contemporains. « Jusqu'en 1910 » est-il écrit dans un manuel récent avec une évidente condescendance à l'égard d'un passé rétrograde, « la définition des programmes était largement entre les mains de spécialistes des disciplines, dominés par une philosophie de discipline mentale, par le caractère sacré du sujet et une soumission au passé et au statut quo. »

En ce qui concerne ce rejet de la coopération académique, les universitaires eux-mêmes sont difficilement à blâmer. Leurs responsabilités dans leurs domaines propres, dans l'enseignement, la recherche et l'administration, se sont faites de plus en plus lourdes. Ils se sont désintéressés de l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire et récoltent aujourd'hui les fruits que leur indifférence a contribué à semer.

A long terme, cependant, la négligence des universitaires a été moins lourde de conséquences qu'un autre développement qui promet de rendre la coopération plus effective, mais en réalité l'empêcha et la détruisit. C'est la montée de la pédagogie comme sujet

¹³ Arthur Bestor décrit la composition de la commission consacrée aux études sociales, il nous a paru plus pertinent de présenter la composition du comité directeur.

indépendant dans le cursus universitaire. Au départ, c'était un développement prometteur. La recherche pédagogique était développée sous les auspices de l'université par des scientifiques et des spécialistes des disciplines académiques impliqués dans les problèmes pédagogiques posés. De nombreux psychologues, philosophes, historiens, statisticiens, linguistes et autres spécialistes expérimentés acceptèrent le titre de professeur d'éducation, et en assumèrent les responsabilités. Ces responsabilités étaient claires. Les professeurs d'éducation se firent les médiateurs entre secteurs élémentaires et secteurs plus avancés du monde éducatif. Comme membres de comités universitaires, ils étaient supposés appréhender la complexité grandissante de la vie intellectuelle et en déduire les implications pour l'enseignement secondaire. Comme professeurs de professeurs, on attendait d'eux qu'ils traduisent ces développements de la science et des savoirs dans le langage de la classe. On attendait d'eux qu'ils clarifient les exigences intellectuelles croissantes de la vie moderne et encouragent les développements vers des curricula scolaires plus solides et rigoureux que ceux d'un passé négligent. La grande responsabilité des professeurs d'éducation était de stimuler et d'encourager l'élévation des standards en faveur d'un entraînement intellectuel discipliné à travers tout le système scolaire, en utilisant le prestige de leur position universitaire pour soutenir les idéaux de l'éducation libérale à laquelle l'université était dédiée.

Les hommes qui se sont consacrés aux problèmes pédagogiques au niveau universitaire à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, ont pris ces responsabilités au sérieux et s'en sont bien acquittés. Cependant, les départements pédagogiques dans la plupart des universités se sont développés dans une direction tout à fait différente durant ce dernier demi-siècle. Ce changement de cap est le produit de certains facteurs qui n'ont jamais été reconnus ni prévus au départ.

L'université et les départements d'éducation ont commencé comme de véritables agences d'investigation interdisciplinaire et d'enseignement. Quand, cependant, elles ont commencé à recruter dans leurs facultés des étudiants qu'elles avaient elles-mêmes formés, elles ont peu à peu vu leur caractère originel disparaître. Plusieurs générations académiques se sont maintenant succédé, et la majorité écrasante des professeurs d'éducation aujourd'hui tiennent leur formation supérieure des départements d'éducation. Leur connaissance des disciplines requise pour résoudre les problèmes pédagogiques est en grande partie élémentaire et de seconde main. Aujourd'hui la soi-disant « philosophie de l'éducation » proposée dans la plupart des départements de pédagogie a perdu tout lien avec la pensée philosophique vivante, car elle est enseignée principalement par des hommes formés non à la philosophie elle-même,

mais simplement par le cours de leurs prédécesseurs en philosophie de l'éducation. Ce qui a commencé par une spéculation libre et créative d'esprits philosophiques appliqués aux questions éducatives s'est sclérosé sous la forme de dogmes éducatifs transmis de générations en générations par des hommes qui ne réfléchissent plus mais seulement exposent.

C'est arrivé à chacune des grandes disciplines qui doivent contribuer de manière vitale à la pensée éducative. L'histoire et la sociologie de l'éducation sont rarement enseignées par des historiens ou des sociologues. Les professeurs de l'administration du système éducatif n'ont pratiquement rien à voir avec les experts qui étudient et enseignent l'administration en général dans les départements de science politique. Même les cours pour l'enseignement de sujets spécifiques, mathématiques, histoire, anglais etc. sont en grande partie entre les mains d'éducateurs et non de mathématiciens, d'historiens ou de spécialistes de la langue et de la littérature anglaises.

La fertilisation croisée, objectif originel des départements d'éducation, a cessé, et nous sommes confrontés au fait que les produits de la fertilisation croisée- les hybrides- sont fréquemment stériles. Les départements universitaires d'éducation ont été fondés dans l'idée de l'élévation de l'enseignement d'une vocation à une profession. Cela devait être accompli- et pouvait seulement être accompli- à la condition d'un entraînement approfondi dans les disciplines académiques avant de permettre à un étudiant de s'embarquer dans un entraînement spécifique en pédagogie.

Un autre facteur a contribué à la détérioration des départements d'éducation dans les universités, l'influence énorme exercée sur eux par la bureaucratie administrative des écoles publiques. Il était particulièrement nécessaire que les professeurs d'éducation maintiennent leur indépendance vis-à-vis de telles pressions, puisque l'une de leurs responsabilités majeures était d'examiner, de critiquer et de juger avec impartialité les programmes scolaires que les administrateurs scolaires produisaient. Leurs devoirs étaient de transmettre aux superintendants, principaux et professeurs du domaine le jugement autorisé sur les questions éducatives du monde académique. Un tel modèle n'a jamais existé. A la place, les départements d'éducation ont développé des intérêts communs avec les administrateurs des écoles publiques d'une manière bien plus étroite qu'avec les autres départements des universités. Les professeurs d'éducation sont devenus les partenaires de la bureaucratie administrative des politiques scolaires publiques. Ils se sont faits les apologues de tous les nouveaux programmes introduits dans les écoles.

Un des faits les plus choquants dans le domaine pédagogique est la quasi-complète absence de critique rigoureuse venant de l'intérieur. Parmi les scientifiques et les spécialistes, la critique des travaux des uns et des autres est regardée comme une part normale et nécessaire du processus de développement des connaissances. Mais la critique complète et franche des nouvelles propositions en matière pédagogique vient rarement d'autres professeurs d'éducation. Les journaux d'éducation sont pratiquement privés de revues critiques, lesquelles forment une partie importante des publications similaires dans d'autres domaines. Les éloges dithyrambiques qui gratifient tout nouveau programme, la fermeture des rangs qui survient dès qu'un mot de critique est prononcé de l'extérieur, est un symptôme du fait que l'indépendance de pensée a cessé d'être une vertu des professionnels de l'éducation. Cette résistance monolithique à la critique révèle l'existence et l'influence de ce qui peut être décrit comme une ligne de parti éducative- une ligne de parti qui protège les intérêts communs des administrateurs scolaires et des professionnels de l'éducation.

La communication devient une affaire unidirectionnelle. Les théories des professeurs de l'éducation peuvent être exposées dans les meetings officiels. Mais les programmes des comités sont souvent définis de manière telle qu'ils ne prévoient pas d'interventions présentant des vues opposées susceptibles d'interférer avec les politiques des écoles.

La réticence extrême des professionnels de l'éducation à soumettre leurs propositions à la discussion publique libre et à la critique honnête constitue une protection virulente contre les formes plus menaçantes encore des critiques, quelque soient leur droiture et leur vérité. Un scientifique ou un intellectuel qui publie une critique des tendances éducatives, même dans un journal scientifique, s'expose à être dénoncé par les professionnels de l'éducation à des positions de responsabilité qui ne pensent pas que cela entache leur dignité de l'invectiver et de le présenter comme un « ennemi » des écoles publiques. Il en ressort implicitement l'idée que personne ne peut avoir une opinion autorisée en matière éducative à moins d'avoir été formée à la pédagogie. Une vie consacrée à l'enseignement ne peut pas faire d'un spécialiste dans une discipline autre chose qu'un amateur importun en matière de politique éducative.

Cet étouffement de la critique est une attitude spécifique, non d'un groupe de spécialistes indépendants, mais d'un corps uni dans la défense d'intérêts particuliers. Les professeurs d'éducation sont trop profondément impliqués dans la situation actuelle des écoles publiques pour en être des critiques sérieuses et courageuses. Ils ont aidé les administrateurs à dégager les écoles de leurs responsabilités légitimes envers la science et les savoirs. En retour, la bureaucratie administrative a aidé les professeurs d'éducation à gagner une position de

pouvoir dans l'université qui leur a permis de défier les standards académiques des autres départements de l'institution.

L'existence de ce qui ressemble à une ligue dirigeante impliquant les professeurs d'éducation et les administrateurs scolaires est clairement révélée par les politiques de formation des enseignants. Les officiels d'Etat exercent un contrôle sur les programmes par les conditions imposées pour le recrutement des enseignants, et ils incluent systématiquement des réquisits substantiels en pédagogie. Les superintendants des écoles publiques renforcent cette emphase par les critères qu'ils utilisent dans l'emploi et la promotion des enseignants. Les bénéficiaires sont les professeurs d'éducation qui sont assurés d'avoir un flot ininterrompu d'étudiants dans leurs cours. Ces prescriptions de cours de pédagogie détonnent curieusement avec les principes que les éducateurs professent pour les autres disciplines, exigeant par exemple des collèges qu'aucun cursus particulier ne soit imposé pour l'admission. Par conséquent le département d'éducation est le seul département dans lequel tout étudiant doit s'inscrire pour espérer enseigner. Les départements d'éducation savent très bien tirer parti de tous les avantages offerts par cette position stratégique. Dans la plupart des institutions ils ont réussi à avoir un contrôle effectif sur le placement des enseignants. Ils créent parmi les étudiants l'impression qu'ils seront récompensés pour leur adhésion stricte en classe à la ligne du parti éducateur, et que les dissidences trop marquées contrarieront leurs chances d'emploi futur.

Une autre absurdité en découle. Si un historien affirme que la connaissance de l'histoire peut contribuer à une citoyenneté intelligente, l'éducateur est capable de le condamner d'accorder crédit aux « transferts de compétences ». Il est capable d'insister pour que l'histoire démontre son droit à une place dans le curriculum en prouvant expérimentalement que son étude produit de meilleurs citoyens. A coté de cela, les éducateurs demandent que la formation pédagogique soit un réquisit officiel sans présenter la moindre preuve expérimentale que de tels cours font de meilleurs enseignants. Un professeur d'éducation m'a confirmé que nulle part dans la littérature des sciences de l'éducation on ne peut trouver la moindre étude, ou la moindre expérience, établissant qu'une personne est un meilleur enseignant en vertu des cours professionnels en Education.

Protégé par les réquisits officiels qu'aucun département autre que lui-même ne peut satisfaire, le département d'éducation est capable de défier, voire même de mener une guerre agressive contre les standards académiques des universités. Il exerce une pression quasi-continue pour diminuer les conditions d'admission, particulièrement celles qui peuvent

toucher le travail des *high schools*. Le département d'éducation refuse typiquement de considérer l'université comme une communauté de spécialistes travaillant à une fin commune, et tente de s'arroger le contrôle de tous les cours touchant les problèmes éducatifs. Il définit lui-même des cours pour l'enseignement des différentes matières scolaires et soustraient progressivement tous les futurs enseignants des cours de la sorte offerts par les départements de recherche. Il refuse généralement de confier l'enseignement de la psychologie de l'éducation à des départements indépendants de psychologie. Dans ses relations avec l'université dont il fait partie, le département d'éducation typique ne démontre aucun intérêt réel dans la coopération interdisciplinaire et aucun sens du partenariat académique. A la place, il manifeste le désir d'isoler les écoles et leurs enseignants de tout contact possible avec les disciplines académiques reconnues.

Les administrateurs et les enseignants ont été si profondément endoctrinés par l'idée que les cours de pédagogie sont d'une suprême importance, que les enseignants expérimentés retournent année après année, ou session d'été après session d'été, pour se rafraîchir dans les départements d'éducation, fermant complètement les yeux sur l'inadéquation manifeste des préparations qu'ils suivent pour les disciplines qu'ils enseignent.

Les standards de certification et les autres conditions imposées aux enseignants ont beaucoup plus à voir avec les politiques de pouvoir de la bureaucratie éducative qu'avec le bien des écoles. L'esclavage de l'enseignant, et non son élévation vers une position d'indépendance professionnelle, est la conséquence de ce système de formation. Toute profession est dégradée en proportion de la domination professionnelle assurée sur ses membres par les types d'administrateurs qui pense à elle en termes d'employés. C'est la situation des écoles publiques. Une telle conception signifie que les enseignants sont employés pour faire ce que leurs supérieurs leur demandent de faire. Quand une révision du curriculum est en cours, les enseignants peuvent être appelés à en définir les détails, mais ils sont tenus de ne pas remettre en question les principes généraux définis par les professeurs d'éducation et par la direction administrative.

Occasionnellement un professeur d'éducation sur la défensive affirmera que : « tout professeur, comme individu ou comme membre d'un comité de révision du curriculum, est un concepteur de curriculum ». C'est une mythologie pure et simple, vraie seulement dans le sens où le travailleur qui pose les rails est un concepteur de chemin de fer.

L'indépendance professionnelle et la responsabilité des spécialistes des disciplines dans un département universitaire sont les meilleures garanties de l'intégrité et des standards de

l'enseignement supérieur. Le défaut d'une telle indépendance et responsabilité professionnelle parmi les professeurs de l'enseignement secondaire a joué comme tout le reste sur la perméabilité des écoles à l'anti-intellectualisme virulent que l'on connaît aujourd'hui.

La plus grande source d'indépendance de tout professeur, dans le secondaire ou au collège, est son sentiment d'appartenir comme membre à part entière à une profession reconnue qui inclut tous ceux qui travaillent dans le domaine, les plus éminents comme les plus obscurs, et d'appartenir à une organisation qui vit de la participation active de ses membres, non de ceux qui sont susceptibles de les employer. Aucune association éducative ou organisation de professeurs ne répond à ces critères. Dans les meetings organisées par ces sociétés, les enseignants du secondaire ne s'associent pas avec les enseignants du supérieur dans le même domaine, alors que les deux, après tout, enseignent la même discipline. En d'autres termes, ils ne font pas la connaissance de ceux qui sont confrontés aux mêmes problèmes à un niveau différent et dans un contexte différent. Ils ne gagnent rien en stimulation intellectuelle et aucun sentiment d'appartenance à une profession mature, de participation à la construction d'une véritable société de connaissance. Au lieu de cela, ils se trouvent eux-mêmes, dans les associations d'enseignants, simplement classifiés comme membres d'un groupe professionnel ayant à faire face à des problèmes professionnels communs, non comme membres d'une profession unie par des intérêts intellectuels communs.

Les alliés naturels d'un professeur du secondaire sérieux et compétent sont ses collègues dans la même discipline à l'université et dans les collèges. La ligue dirigeante en matière d'éducation a travaillé avec une grande ingénuité et un succès quasi-complet à empêcher la naissance d'une telle alliance. Un chimiste ou un historien, par exemple, qui enseigne dans les écoles publiques, est découragé de s'identifier en ces termes. Il doit prendre garde à se décrire comme enseignant en sciences ou en études sociales- encore mieux comme un enseignant du secondaire pur et simple- de crainte d'être considéré peu enthousiaste dans sa dévotion à l'« éducation ». Ses supérieurs administratifs lui donnent à comprendre que son affiliation propre est la *National Education Association*, non l'*American Chemical Society* ou l'*American Historical Association*. On attend de lui qu'il développe son esprit en définissant de nouvelles procédures pédagogiques, non en développant des expériences ou des investigations historiques. Si on le trouve trop souvent en compagnie de chimistes ou d'historiens professionnels, ou s'il cherche à publier dans les pages de revues scientifiques ou historiques, il est susceptible d'être accusé d'être un paria pédagogique ou le « spécialiste d'une matière ».

Le domaine soi-disant éducatif a si complètement abandonné les idéaux et les standards des savoirs reconnus, que les extrémistes parmi les éducateurs professionnels voient l'intérêt pour les questions intellectuelles, scientifiques ou académiques comme un handicap spécifique chez un enseignant. Eclairante à cet égard est l'expérience récente d'une diplômée en anglais d'une université d'un Etat du Middle Oest. Répondant à toutes les conditions pour le diplôme d'enseignant, elle a consulté le professeur d'éducation en charge de l'affectation des enseignants. Voici son récit de son interview :

« Quand il a vu mes notes, il m'a dit que je ne serais probablement pas un enseignant satisfaisant, parce que mon niveau moyen en anglais était trop élevé. Quand je lui ai demandé des explications, il m'a répondu que les professeurs d'anglais qui n'ont que des A en moyenne étaient aptes à devenir des spécialistes concernés seulement par la recherche académique plutôt que de bons enseignants. Bien que je lui ai dit que je voulais vraiment devenir professeur et remplissais toutes les conditions, il m'a informée que je serais probablement malheureuse et en échec comme enseignante. Il insista sur mon enthousiasme trop élevé pour ma matière, disant que les bons étudiants ont rarement la capacité de comprendre les gens parce qu'ils préfèrent s'enterrer dans les livres et deviennent introvertis. L'emphase sur la matière enseignée et la connaissance, ajouta-t-il, sont périmés, parce que 'on n'enseigne pas un sujet, mais à des enfants'. Il me conseilla de décrocher un master en Education pour remédier à cette insuffisance. Il insista aussi sur la 'démocratie en classe', disant qu'au vu de mes performances en anglais, je serais probablement impatiente et non démocratique avec les élèves lents. »

Les salaires faibles sont un handicap pour attirer les meilleurs étudiants dans l'enseignement, bien sûr. Mais le scandale est que de nombreux professionnels de l'éducation semblent ne pas vouloir les plus capables, les plus réfléchis et les mieux entraînés des étudiants. Ils préfèrent apparemment les dociles, dépourvus de curiosité intellectuelle et d'indépendance, peut-être parce que ceux-là seulement sont susceptibles d'être fanatiquement loyaux envers la ligne du parti définie par les professionnels de l'éducation. Un professeur avec des intérêts intellectuels est une menace pour un curriculum qui promeut l'anti-intellectualisme.

Dans le passé, heureusement, l'étranglement de la formation des enseignants par la ligue des professionnels de l'éducation a été moins total qu'il ne le devient aujourd'hui. Des milliers de professeurs de grande valeur, bien formés dans les différentes branches de la connaissance, et animés par les valeurs qui sous-tendent un enseignement solide, ont trouvé

leur voie dans les écoles publiques. Des centaines de superintendants, de principaux et de professeurs d'éducation sont honorés et respectés dans leur communauté parce qu'ils soutiennent et exemplifient les idéaux liés à un apprentissage scolaire précis et à une intelligence disciplinée. Ces professeurs et administrateurs ont préservé les écoles publiques américaines d'une complète dévastation entre les mains de théoriciens de l'éducation déchaînés et de politiciens affamés.

Nous avons besoin de plus en plus de tels professeurs. Nous allons en avoir de moins en moins à mesure que la ligue des professionnels de l'éducation va resserrer son système de contrôle. La majeure partie du travail proposé dans les départements d'éducation est si abrutissante que les étudiants les plus capables ne veulent pas s'y soumettre. Les professeurs sont d'ailleurs conscients que les étudiants, après avoir échoué dans les disciplines académiques, s'enrôlent comme candidats pour les diplômes d'éducation. Forcé de subir l'humiliation d'accumuler les crédits dans les cours stériles de pédagogie, virtuellement empêchés de s'aligner avec les spécialistes d'un domaine donné, sans cesse endoctrinés par une philosophie éducative « officielle », sujet à un contrôle et à une supervision constante venant de la hiérarchie assurée par les professionnels de l'éducation, l'enseignant en école publique ne peut pas espérer résister à l'ordre administratif et s'assurer une voix pédagogique réelle. Alors qu'un grand nombre des professeurs s'opposent aux tendances anti-intellectuelles de l'enseignement si évidentes aujourd'hui, ils ne peuvent rien faire contre elles. La ligue dirigeante en éducation a vu cela. Elle emploie, licencie et elle sait surveiller les expressions et opinions critiques. Les organes par lesquels les enseignants peuvent soumettre leurs vues à l'opinion publique, les associations éducatives et les journaux, sont sous le contrôle acéré de la ligue dirigeante. Le public a été conduit à croire que la philosophie éducative dominant les écoles publiques est une philosophie à laquelle les professeurs et les spécialistes de la nation souscrivent volontairement.

A travers le monde éducatif aujourd'hui s'est dressé un rideau de fer que les professionnels de l'éducation confectionnent activement. Derrière lui, dans les camps de travaux forcés, sont les enseignants dans leurs classes dont le seul espoir de secours vient de l'extérieur. De l'autre côté est le monde libre de la science et de la connaissance, menacé mais non encore conquis. La vie intellectuelle américaine est menacée parce que les douze premières années de scolarité aux Etats-Unis tombent de plus en plus sous le contrôle politique d'une nouvelle génération d'éducateurs qui n'y a pas sa place- qui ne respecte pas et qui n'est pas respecté par- le monde des scientifiques, des spécialistes et des professionnels.