



**HAL**  
open science

# ”Crisis in Education” : le débat sur l’éducation aux Etats-Unis après 1945

Laurie Béreau

► **To cite this version:**

Laurie Béreau. ”Crisis in Education” : le débat sur l’éducation aux Etats-Unis après 1945. Education. Université de Strasbourg, 2013. Français. NNT : 2013STRAC016 . tel-00993425

**HAL Id: tel-00993425**

**<https://theses.hal.science/tel-00993425>**

Submitted on 20 May 2014

**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.

**ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITÉS**

**EA 2325 S.E.A.R.C.H.**

**THÈSE** présentée par :

**Laurie BÉREAU**

soutenue le : **22 novembre 2013**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Études anglophones**

**« *Crisis in Education* » : le débat sur  
l'éducation aux États-Unis après 1945**

**THÈSE dirigée par :**

**Monsieur Bernard GENTON**

Professeur, Université de Strasbourg

**RAPPORTEURS :**

**Monsieur André KAENEL**

Professeur, Université de Lorraine

**Madame Malie MONTAGUTELLI**

Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

---

**AUTRES MEMBRES DU JURY :**

**Monsieur Jean-Paul GABILLIET**

Professeur, Université de Bordeaux 3

**Monsieur Maurice SACHOT**

Professeur émérite, Université de Strasbourg



# Remerciements

À Monsieur Bernard Genton, pour sa bienveillance, sa disponibilité et son soutien. Il y a quatre ans, je découvrais une nouvelle ville, une nouvelle université et la grande aventure de la rédaction d'une thèse. Ce sont quatre belles années, en très grande partie grâce à vous. Je suis très reconnaissante d'avoir pu travailler sous votre direction et suis honorée que le dernier volet de ma formation universitaire ait été assuré par vous.

À ma famille, qui m'épaule depuis toujours et n'a pas failli ces quatre dernières années. Votre amour et votre soutien sont la source de ma sérénité à toute épreuve.

À Fabien, Jenny et tout particulièrement à ma mère, pour le temps et l'énergie consacrés au laborieux travail de relecture.

Aux doctorants qui m'ont épaulée et accompagnée tout au long de ces quatre années. Je remercie tout particulièrement Émilie, ange gardien en chef, François pour son aide technique, son soutien moral et nos longues conversations, Samira, la fée de l'informatique qui a réalisé le DVD en annexe, pour ses précieux conseils techniques, Maryline pour ses talents de graphistes et son soutien depuis l'autre côté de l'Atlantique, ainsi que Mélanie et Fabien avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger durant nos séminaires.

Aux membres du département d'anglais de l'Université de Strasbourg et de l'équipe de recherche SEARCH, pour leur accueil, leur soutien et leur camaraderie.

À mes amis, patients et compréhensifs et qui, malgré mon manque de disponibilité ces dernières années, m'ont toujours encouragée.

À Amber, David, Ariel et Claudine, à la Commission franco-américaine, qui ont accompagné mes premiers pas « tumultueux » à La Nouvelle-Orléans et ont su transformer l'adversité en l'une des plus belles aventures qu'il m'ait été donné de vivre.

À Madame Maroussia Raveaud et Madame Eliane Elmaleh, pour m'avoir mise sur les rails de la recherche et pour leurs encouragements.

À l'Association Française d'Études Américaines qui, par son programme de bourses de thèse, m'a donné les moyens d'effectuer un indispensable séjour de recherche aux États-Unis.

À l'Université de Strasbourg, à l'École Doctorale des Humanités et tout particulièrement à sa secrétaire Madame Marie-Carmen Ramirez, ainsi qu'au personnel de l'imprimerie de la DALI.

Aux bibliothécaires de la Eisenhower Presidential Library, des Gottesman Libraries du *Teachers College* de l'Université Columbia et de la University of Illinois Library, pour leur grande disponibilité et serviabilité.

À tous les enseignants qui ont jalonné mon parcours et ont su transmettre la passion de leur discipline.

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>5</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>9</b>
<b>Liste des annexes</b> .....	<b>11</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>12</b>
<b>Première partie. L'éducation en Amérique : panorama historique</b> .....	<b>31</b>
<b>I. Paroles présidentielles : l'enjeu de l'éducation dans le discours des présidents, de Franklin D. Roosevelt à nos jours</b> .....	<b>33</b>
1. L'héritage Roosevelt .....	37
2. Les années 1950-1960 : l'éducation sujet de débat public .....	44
3. Le dépassement des différences partisans : l'éducation comme enjeu national .....	56
<b>II. De la période coloniale à la <i>common school</i>, vers un modèle éducatif états-unien</b> .....	<b>68</b>
1. 1607-1776 : La période coloniale .....	69
1.1. L'empreinte religieuse .....	69
1.2. La transplantation du modèle anglais .....	70
1.3. Éducation et société .....	71
1.4. Variations régionales .....	73
2. 1776-1830 : L'éducation pilier de la république .....	78
2.1. La révolution américaine : les idéaux de la jeune république .....	78
2.2. Réalisations : la lente progression de l'idée de contrôle public .....	80
3. 1830-1890 : Démocratisation et systématisation .....	82
3.1. L'émergence du modèle de la <i>common school</i> .....	83
3.2. Les prémices d'un système éducatif .....	87
<b>III. L'éducation américaine à l'heure progressiste</b> .....	<b>90</b>
1. Du progressisme en éducation .....	91
1.1. Aux sources de l'éducation progressiste : le progressisme états-unien .....	91
1.2. Le progressisme appliqué à l'éducation .....	96

1.3. La synthèse de Dewey.....	100
2. L'éducation progressiste à l'épreuve du temps .....	106
2.1. Diffusion et institutionnalisation.....	106
2.2. Les prémices d'un échec : la crise identitaire de l'éducation progressiste .....	112

## **Deuxième partie. 1945-1957 La confrontation : aspects philosophiques et culturels du débat ..... 120**

### **IV. La Querelle américaine des Anciens et des Modernes ..... 122**

1. L'avènement d'une nouvelle orthodoxie en éducation.....	125
1.1. De l'éducation progressiste à l'éducation moderne .....	125
1.2. L'éducation moderne en pratique .....	129
2. Polémiques : typologie de la Querelle américaine.....	135
2.1. Les dynamiques du débat : l'exemple Bestor .....	136
2.2. Les grandes caractéristiques du débat .....	151
2.3. Une ligne de faille instable : quid du progressisme ?.....	187
3. Post-scriptum : la Querelle en perspective .....	198
3.1. Le diagnostic d'Hofstadter : l'éducation moderne comme symptôme de l'anti-intellectualisme.....	199
3.2. Le regard d'Arendt : une crise ontologique de l'éducation à l'heure moderne ?.....	202

### **V. L'école vue par Hollywood ..... 209**

1. Figures de professeurs.....	211
1.1. Représentations sociales : le déclassement à l'œuvre .....	212
1.2. Représentations professionnelles.....	221
2. Figure de l'adolescent : la fin de l'innocence .....	225
2.1. L'émergence d'une culture jeune.....	226
2.2. Le filon de la délinquance juvénile .....	228
3. Écoles vitrines : une critique modérée de l'éducation.....	234
3.1. Remises en question .....	234
3.2. <i>Blackboard Jungle</i> face à la censure .....	236
3.3. Une autocensure sur le thème de l'éducation ?.....	242

## **Troisième partie. 1957-1958 Résolution ? ..... 246**

### **VI. Éducation et Guerre froide ..... 248**

1. « <i>It Happened in Pasadena</i> » .....	249
1.1. Un référendum contre l'éducation moderne ?.....	254
1.2. Une chasse aux sorcières ?.....	257
1.3. Une crise symptomatique d'un malaise social ? .....	261
2. <i>How Red Is the Little Red Schoolhouse</i> ? .....	264

2.1. Éducation moderne ou <i>REDucation</i> ? .....	264
2.2. L'anticommunisme à l'assaut de l'éducation .....	268
3. Le rapport au modèle éducatif soviétique .....	274
3.1. Un sujet d'étude exotique .....	275
3.2. Un sujet d'inquiétude : l'école comme enjeu stratégique .....	280
4. L'onde de choc Spoutnik : <i>A Nation at Risk</i> avant l'heure .....	285
4.1. La signification de Spoutnik .....	285
4.2. Expliquer Spoutnik : le système éducatif source de la défaillance américaine ? .....	288
<b>VII. « <i>It's Time to Close Our Carnival</i> » : la crise de l'éducation vue par <i>Life</i> .....</b>	<b>292</b>
1. Anatomie de la crise .....	294
1.1. L'école, terrain d'affrontement dans la Guerre froide .....	294
1.2. La condition enseignante .....	299
1.3. L'abandon des esprits les plus prometteurs .....	302
1.4. Une lueur d'espoir : de nouvelles initiatives dans les écoles .....	305
1.5. La famille, acteur à ne pas négliger dans l'éducation .....	308
2. <i>Life</i> faiseur d'opinion : entre information et divertissement .....	310
2.1. <i>Life</i> divertissement : le traitement sensationnaliste de l'information... ..	310
2.2. <i>Life</i> informatif : un témoignage de la guerre de l'éducation .....	315
2.3. Contrôle de l'opinion ? .....	321
<b>VIII. L'État s'en mêle : le <i>National Defense Education Act</i> de 1958 .....</b>	<b>327</b>
1. La question de l'aide fédérale, l'autre débat de l'après-1945 .....	329
1.1. Le front de résistance à l'intervention fédérale : une hostilité fermement ancrée .....	329
1.2. Les tentatives d'intervention précédentes .....	332
1.3. Les prémices d'un glissement : la construction de l'éducation comme enjeu de sécurité nationale .....	335
2. De Spoutnik au <i>National Defense Education Act</i> .....	339
2.1. Les coulisses de la formulation d'une réponse fédérale .....	339
2.2. Le <i>National Defense Education Act</i> .....	347
3. Les effets du <i>National Defense Education Act</i> .....	355
3.1. Premières applications .....	355
3.2. Un texte charnière dans l'histoire de l'éducation .....	356
3.3. Une résolution de la crise ? .....	359
<b>Conclusion .....</b>	<b>366</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>373</b>
<b>Index .....</b>	<b>425</b>

<b>Annexes.....</b>	<b>430</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>518</b>
<b>Résumé en anglais .....</b>	<b>518</b>

## Liste des figures

Figure 1: portrait d'Arthur E. Bestor, Jr., archives de la University of Illinois ....	137
Figure 2 : ouvrages et périodiques consacrés au débat par année .....	168
Figure 3 : point de vue exprimé sur le débat dans les revues spécialisées en éducation 1945-1959 .....	170
Figure 4 : point de vue exprimé sur le débat dans les périodiques grand public 1945-1959.....	170
Figure 5 : point de vue exprimé dans les ouvrages sur le débat 1945-1959....	171
Figure 6 : Richard Dadier découvre le lycée modèle dans <i>Blackboard Jungle</i>	238
Figure 7 : l'auditorium de North Manual dans <i>Blackboard Jungle</i> .....	239
Figure 8 : l'auditorium du lycée modèle dans <i>Blackboard Jungle</i> .....	239
Figure 9 : portrait du surintendant de district Willard Goslin, Hennepin County Library Special Collections.....	250
Figure 10 : pamphlet d'E.M. Root diffusé par le National Council on American Education (1953).....	272
Figure 11 : pamphlet d'Allen Zoll distribué par le National Council for American Education (1949).....	272
Figure 12 : couverture de <i>Life</i> , 24 mars 1958 .....	294
Figure 13 : scène de classe en U.R.S.S., <i>Life</i> (24 mars 1958) .....	298
Figure 14: scène de classe aux États-Unis, <i>Life</i> (24 mars 1958).....	298
Figure 15 : couverture de <i>Life</i> (31 mars 1958).....	300
Figure 16 : « Un moment gratifiant », <i>Life</i> (31 mars 1958).....	301
Figure 17 : « Un samedi matin, avant l'aube, Pearson est déjà à son travail du week end », <i>Life</i> (31 mars 1958).....	302
Figure 18 : « Le gâchis des esprits brillants », <i>Life</i> (7 avril 1958) .....	303
Figure 19 : « Le plan d'un éducateur réputé, pour faire progresser les élèves selon leurs capacités », <i>Life</i> (14 avril 1958).....	307
Figure 20 : « À l'heure du coucher, Elbert lit <i>Comment le Grinch a volé Noël</i> du Dr. Seuss à Buck et Cathy », <i>Life</i> (21 avril 1958) .....	309

Figure 21 : répartition des votes à la Chambre des représentants sur le <i>National Defense of Education Act</i> , en pourcentage.....	349
Figure 22 : répartition des votes des représentants des États du Sud.....	350

## Liste des annexes

Annexe 1. Quelques principes de fonctionnement de l'École expérimentale de Dewey.....	431
Annexe 2. Déclaration des principes fondateurs de la Progressive Education Association (1919).....	435
Annexe 3. Une représentation du freudisme en éducation : le roman <i>Auntie Mame</i> (1955).....	438
Annexe 4. Le positionnement philosophique des enseignants dans les années 1930.....	442
Annexe 5. « Aimlessness in Education » (1953).....	443
Annexe 6. Extraits de films étudiés dans le chapitre V.....	451
Annexe 7. « <i>100 Things You Should Know About Communism and Education</i> » (1949).....	453
Annexe 8. La série de reportages <i>Life</i> 1 : « <i>Crisis in Education</i> ».....	463
Annexe 9. La série de reportages <i>Life</i> 2 : « <i>An Underdog Profession Imperils the Schools</i> ».....	476
Annexe 10. La série de reportages <i>Life</i> 3 : « <i>The Waste of Fine Minds</i> ».....	487
Annexe 11. La série de reportages <i>Life</i> 4 : « <i>Tryouts for Good Ideas</i> ».....	492
Annexe 12. La série de reportages <i>Life</i> 5 : « <i>Family Zest for Learning</i> ».....	500
Annexe 13. Extrait du <i>National Defense Education Act</i> .....	507

# **Introduction**

En janvier 1952, alors qu'il évoque la situation des écoles américaines, le président Harry Truman a recours au terme de « crise ». Confrontés, dans la période de l'après-guerre, à un pic sans précédent des naissances désigné par l'expression « baby-boom », les États-Unis peinent à fournir en nombre suffisant des salles de classe et des enseignants. L'école américaine est confrontée à une grave crise matérielle. Aucun président n'avait jusqu'alors eu recours à cette notion de crise pour évoquer l'état de l'éducation.

C'est le récit d'une autre « crise de l'éducation » qui, toutefois, fait l'objet de l'attention des médias à l'époque. En 1949, le théologien Bernard Iddings Bell, commentateur à ses heures perdues de la société américaine, se penche sur le système éducatif dans un ouvrage qu'il intitule *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency*<sup>1</sup>. En 1950, le *Ladies' Home Journal*, magazine grand public, publie un article intitulé « The Crisis in American Education »<sup>2</sup>. En 1956, Mortimer Smith, fondateur du *Council for Basic Education*, un organisme civil de réflexion, édite un ouvrage rassemblant diverses contributions dans *The Public Schools in Crisis*<sup>3</sup>. En 1957, le responsable des pages éducation du *New York Times* regroupe ses observations sur le système éducatif dans *Our Children Are Cheated : The Crisis in American Education*<sup>4</sup>. En mars 1958, le magazine *Life* propose pendant cinq semaines une grande série de photoreportages, intitulée « Crisis in Education »<sup>5</sup>. Hannah Arendt emploiera le même titre à l'automne dans les pages de la *Partisan Review*<sup>6</sup>. Ces quelques exemples ne constituent qu'une infime partie de l'ensemble d'ouvrages et d'articles issus de la presse grand public consacrés à une remise en question violente de l'éducation américaine après 1945. Cette « crise de l'éducation » qui donne son titre à la présente étude n'est pas

---

<sup>1</sup> Bernard Iddings Bell, *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency* (New York : Whittlesey House, 1949).

<sup>2</sup> Dorothy Thompson, « The Crisis in American Education », *Ladies' Home Journal* (juillet 1950) : 11-12.

<sup>3</sup> Mortimer Smith (éd.), *The Public Schools in Crisis* (Chicago : Henry Regnery Company, 1956).

<sup>4</sup> Benjamin Fine, *Our Children Are Cheated : The Crisis in American Education* (New York : Henry Holt, 1957).

<sup>5</sup> La série « Crisis in Education » se compose de cinq reportages. « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *Life* (24 mars 1958) : 25-35. « An Underdog Profession Imperils the Schools », *Life* (31 mars 1958) : 93-101. « The Waste of Fine Minds », *Life* (7 avril 1958) : 89-97. « Tryouts for Good Ideas », *Life* (14 avril 1958) : 117-125. « Family Zest for Learning », *Life* (21 avril 1958) : 103-111.

matérielle. Elle est philosophique, culturelle, morale pour certains, politique pour d'autres. Elle se cristallise autour d'un phénomène, l'avènement de l'éducation moderne, héritière discutable de l'éducation progressiste que le philosophe John Dewey avait contribué à promouvoir.

Le motif de la crise de l'éducation constitue aujourd'hui un topos dans la discussion du fait éducatif<sup>7</sup>. Les occurrences de cette expression dans l'après-seconde guerre mondiale se sont multipliées de manière exponentielle. Rares sont les semaines qui s'écoulent sans qu'un article ou un reportage dans les médias ne soient consacrés à « la crise de l'éducation »<sup>8</sup>. Il n'en fut pas toujours de même. Les années 1950 marquent, aux États-Unis, l'émergence de ce phénomène d'alerte à la crise permanente et de dénonciation de dysfonctionnements<sup>9</sup>. Elles se caractérisent par une défiance généralisée à l'égard des écoles, sans précédent en termes d'intensité. La présente étude propose d'explorer cette crise première, genèse d'une dynamique qui prévaut aujourd'hui encore dans le domaine de l'éducation et s'articule autour d'une intervention fédérale accrue en réponse à l'alarmisme ambiant.

Le terme « crise » englobe plusieurs sens. Dans son acception courante actuelle, il renvoie le plus souvent à une période de tensions ou de troubles. C'est la « crise » qu'évoquent les détracteurs de l'éducation moderne, au cœur du débat qui oppose, au cours des années 1950, les partisans d'un retour aux fondamentaux en éducation aux défenseurs de l'éducation « progressiste ». Pour ce front d'opposition à l'éducation moderne, l'école américaine de l'après-guerre est gagnée par l'anti-intellectualisme et n'assure plus ses missions d'éducation et de transmission du savoir. Au lieu de fournir à chaque enfant les outils de réflexion et des connaissances nécessaires à une bonne appréhension du monde environnant, elle se contente de dispenser des savoir-faire figés

---

<sup>6</sup> Hannah Arendt, « The Crisis in Education », *Partisan Review* Vol. 25, No. 4 (automne 1958) : 493-512.

<sup>7</sup> Cette remarque vaut également pour la France. Ludivine Balland, qui a étudié le rapport à l'éducation dans le contexte français, parle d'une « doxa » de la crise de l'éducation, soulignant le caractère normatif de ce diagnostic dans la société. Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'École : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes* (thèse de doctorat en sciences politiques, Paris : Université Paris X Nanterre, 2009).

<sup>8</sup> Le *Washington Post* évoque en ces termes le phénomène : « American education seems to hurtle from one so-called crisis to the next ». Valerie Strauss, « America's Next Education 'Crisis'—and Who Benefits », *The Washington Post* (7 décembre 2012).

visant à faciliter l'ajustement de l'enfant à son environnement, sans lui donner les moyens de comprendre cet environnement et d'agir sur lui. L'éducation est en crise car elle a cessé d'éduquer<sup>10</sup>, se contentant d'entraîner à la vie plutôt que de préparer à la vie. Dans son premier sens, la « crise » n'est toutefois pas synonyme d'ébranlement ou de troubles accrus. Elle marque un tournant, qu'il soit positif ou négatif, et l'imminence d'un basculement<sup>11</sup>. Cette définition s'applique également à notre sujet d'étude.

À partir des définitions du terme « crise », nous pouvons établir deux constats. La période de l'après-1945 est dominée par le motif de la crise de l'éducation, au sens d'une remise en cause des pratiques institutionnalisées et de l'émergence dans la sphère publique de la notion d'une période de difficulté pour le système éducatif. Les médias grand public relaient avec constance les critiques et les appels à un sursaut national formulés par les détracteurs de l'éducation moderne. Cette période marque également une crise dans son acception plus large car elle constitue un tournant pour l'éducation américaine. Ce tournant ne se manifeste pas par un rejet des méthodes inspirées du progressisme et de l'éducation moderne, comme l'aurait laissé présupposer le récit dominant de crise. Il se caractérise plutôt par le basculement du fait éducatif dans le domaine des enjeux nationaux, élevant l'éducation au statut d'institution si capitale pour l'intégrité de la nation que le gouvernement fédéral ne saurait simplement détourner les yeux et s'en remettre totalement aux États. L'analyse des discours des présidents américains démontre en effet que l'éducation devient, dans les années 1950, une question dont peut s'emparer le président, incarnation de l'échelon fédéral. La présente étude rendra compte de ces deux dimensions de la crise.

---

<sup>9</sup> Diane Ravitch, « School 'Reform' : A Failing Grade », *The New York Review of Books* (29 septembre 2011).

<sup>10</sup> L'Académie définit ainsi le verbe éduquer : « donner à un enfant, un adolescent, tous les soins nécessaires au développement et à l'épanouissement de ses facultés physiques, intellectuelles et morales ». Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition, version informatisée*, consulté le 2 août 2013, <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=467965545;;>>.

<sup>11</sup> « crisis, n. : A vitally important or decisive stage in the progress of anything; a turning-point; also, a state of affairs in which a decisive change for better or worse is imminent; now applied esp. to times of difficulty, insecurity, and suspense in politics or commerce ». Oxford University

### **Cadre chronologique**

Nous avons fixé pour cadre de notre étude une période s'inscrivant dans les années 1950 « longues », à la jonction entre la fin de la seconde guerre mondiale et l'entrée dans les années 1960<sup>12</sup>. Nous pouvons plus précisément isoler la période 1945-1958.

Si quelques voix se font entendre dans les années 1930 pour critiquer l'éducation progressiste, elles sont peu nombreuses et représentent quelques occurrences isolées. Les travaux de John Dewey, ainsi que les pratiques mises en place dans la sphère de l'éducation, ne font certes pas l'unanimité. On ne relève toutefois que peu d'exemples de ces critiques dans la presse périodique des années 1930<sup>13</sup>. La réflexion sur les modalités de l'éducation semble être confinée, durant les années 1930 et les années de guerre, au milieu des professionnels de l'éducation. Elle ne déborde pas dans la société civile. Dans une actualité dominée par la crise économique, puis par la seconde guerre mondiale, l'éducation fait peu débat au sein de la société américaine et constitue une préoccupation secondaire.

L'année 1945 est marquée par la publication d'un rapport par une commission regroupant douze professeurs de l'Université de Harvard. Ces professeurs enseignent des disciplines variées, parmi lesquelles l'histoire, représentée par Arthur M. Schlesinger, l'anglais, la zoologie, la biologie, la philosophie, le grec, les sciences politiques et l'éducation. Le rapport, intitulé *General Education in a Free Society*, se démarque des travaux antérieurs menés par des commissions d'universitaires car il propose une réflexion sur l'éducation dans sa globalité et non uniquement sur l'enseignement supérieur et parce qu'il a vocation à être distribué auprès du grand public<sup>14</sup>.

Les questions soulevées dans ce texte témoignent de la difficulté à articuler et repenser le système éducatif à la lumière des bouleversements sociaux du xx<sup>e</sup> siècle. Si, dans les années qui suivent, le « baby-boom »

---

Press, *Oxford English Dictionary Online*, consulté le 2 août 2013, <<http://www.oed.com/view/Entry/44539?redirectedFrom=crisis>>.

<sup>12</sup> L'historiographie américaine évoque la période des « *long fifties* », souvent bornée par la fin de la seconde guerre mondiale et l'entrée en guerre des États-Unis au Vietnam en 1964.

<sup>13</sup> Nous nous appuyons ici sur l'inventaire dressé par le *Reader's Guide to Periodical Literature*.

<sup>14</sup> Harvard Committee, *General Education in a Free Society* (Cambridge : Harvard University Press, [1945] 1950).

confronte le système éducatif à des difficultés matérielles considérables, il faut depuis quelques décennies déjà faire face au phénomène de massification qui touche l'éducation. Pendant longtemps, l'éducation élémentaire avait constitué la seule forme d'instruction reçue par nombre d'Américains. Or, à compter du  $xx^e$  siècle, l'éducation secondaire se démocratise largement. En 1910, environ 10% des 14-17 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire. Ils sont environ 30% en 1920, 50% en 1930, 70% en 1940 et 75% en 1950<sup>15</sup>. En 1870, les États-Unis comptaient 80 000 lycéens et 70 000 étudiants inscrits dans le supérieur. En 1940, on dénombrait 7 000 000 lycéens et 1 500 000 étudiants<sup>16</sup>. Cette révolution impose une nouvelle réflexion sur les fonctions et les modalités de l'enseignement secondaire car elle implique que le secondaire n'est plus réservé à une minorité se dirigeant vers l'enseignement supérieur. Dès lors, la question des contenus d'enseignement se fait plus problématique. Le lycée peut-il demeurer une étape de transition avant l'université, dispensant une formation ancrée dans la tradition humaniste préparant à l'enseignement supérieur ? Une refonte est-elle nécessaire pour intégrer le fait que, désormais, une majorité de lycéens rejoindra le monde du travail dès son diplôme de fin de cycle obtenu ? Comment concilier dans les établissements des profils d'élèves si divers ? Ces questions difficiles peinent à trouver des réponses suscitant le consensus et expliquent pourquoi le président de l'Université de Harvard, James Bryant Conant, sollicite la mise en place de la commission et la rédaction du rapport publié en 1945.

Le rapport est aujourd'hui souvent évoqué sous le simple titre de « *Red book* » dans la littérature sur l'éducation, soulignant son statut de texte de référence. Les membres de la commission Harvard s'alarment de l'éclatement des programmes et de la multiplication des disciplines proposées dans les lycées pour répondre à l'évolution démographique. Des matières telles que la comptabilité, la mécanique automobile ou l'hygiène sont progressivement venues s'ajouter aux disciplines traditionnelles telles que l'anglais, l'algèbre ou l'histoire afin de fournir aux lycéens qui ne poursuivront pas dans le supérieur des compétences jugées utiles. Les lycéens, disposant d'un certain degré de

---

<sup>15</sup> National Center for Education Statistics, *120 Years of American Education : A Statistical Portrait* (Washington, D.C. : U.S. Department of Education, janvier 1993) : 27.

liberté dans le choix de leurs cours, construisent leur emploi du temps en fonction de leurs aspirations. Les futurs étudiants veilleront à suivre les enseignements dans les disciplines qui constituent des prérequis établis par les universités. Quant aux autres lycéens, ils optent eux pour des disciplines estimées plus pratiques. La commission déplore cette évolution qui contrevient à ce qu'elle considère comme la mission première de l'éducation, qui est d'unir les membres de la société. L'éducation est le socle de la démocratie car elle crée une expérience commune entre tous les citoyens. L'évolution subie par le système éducatif est jugée néfaste car elle prive la société de la constitution de ce socle commun solide partagé par tous :

Cette augmentation du nombre des disciplines proposées dans les programmes soulève à nouveau, plus clairement maintenant, la question centrale de ce rapport, qui n'est pas celle des mille influences divisant les hommes mais plutôt celle des liens nécessaires et des points communs rassemblant les hommes. La démocratie nourrit peut-être les différences en garantissant le droit de ne pas être d'accord, [...] mais elle dépend pourtant tout autant des liens qui resserrent nourris par des normes communes.<sup>17</sup>

La commission souligne par ailleurs une autre dimension antidémocratique du système éducatif qu'elle observe. La multiplication des disciplines tend à fragmenter l'expérience du lycée, séparant dans une certaine mesure le bon grain de l'ivraie. Elle juge cela contraire aux missions de l'éducation et du lycée :

[...] le rôle du lycée n'est pas uniquement d'aider l'élève doué à atteindre plus vite les sommets. C'est au moins tout autant (et, au vu de leur nombre, bien plus) d'élargir les horizons des élèves ordinaires afin qu'ils, et encore plus leurs descendants, soient confrontés à un nombre moindre de ces obstacles qui entravent la réussite.<sup>18</sup>

La commission estime que la multiplication des disciplines pratiques prive une grande majorité des lycéens de l'éducation qui leur permettra d'avancer véritablement. Cette éducation à même d'élargir les horizons et d'offrir les moyens de s'élever est ce que le rapport nomme l' « éducation générale »

---

<sup>16</sup> Harvard Committee, *op. cit.*, 7.

<sup>17</sup> « [...] this growth of the curriculum raises again, but more clearly now, the main problem of this report, which has to do, not with the thousand influences dividing man from man, but with the necessary bonds and common ground between them. Democracy, however much by ensuring the right to differ it may foster difference [...] yet depends equally on the binding ties of common standards ». *Ibid.*, 12.

<sup>18</sup> « [...] the task of the high school is not merely to speed the bright boy to the top. It is at least as much (so far as numbers are concerned, far more) so to widen the horizon of ordinary

(*general education*), plus connue dans le modèle américain sous le nom d' « éducation libérale » (*liberal education*). Dans le cadre de la présente étude, nous emploierons l'expression d' « éducation humaniste » pour rendre compte de cette notion<sup>19</sup>. Ce modèle d'éducation repose sur la notion de transmission d'un héritage humain. L'accent mis sur la notion d'héritage n'est pas antinomique avec la possibilité de changement et n'est pas synonyme de conservatisme car l' « éducation générale » est conçue comme l'éducation qui contribue à rendre l'homme libre<sup>20</sup>. Cette éducation générale constitue une fondation sur laquelle chaque individu doit pouvoir reposer. Elle est un socle commun, auquel peuvent et doivent s'ajouter des compétences spécifiques. Néanmoins, les compétences spécifiques ne sauraient se substituer au socle général :

La tâche de répondre aux besoins de la société implique une grande variété de métiers spécialisés et le spécialiste d'un domaine ne parle pas la même langue que les autres spécialistes. Pour s'acquitter correctement de ses devoirs de citoyen, il est nécessaire d'être capable, d'une manière ou d'une autre, de saisir les complexités de la vie dans son ensemble. La spécialisation a ses limites

---

students that they, and still more, their children will encounter fewer of the obstacles that cramp achievement ». Harvard Committee, *op. cit.*, 11.

<sup>19</sup> Voir la définition proposée par l'*Oxford English Dictionary*. « Liberal (adj.) : [...] In later use: directed to a general broadening of the mind; not restricted to the requirements of technical or professional training ». Oxford University Press, *The Oxford English Dictionary* 3ème édition (novembre 2010), consulté le 15 mai 2012, <<http://www.oed.com/view/Entry/107863>>. Le concept d' « éducation libérale » tire son nom des *artes liberales* de l'antiquité qui étaient les matières estimées nécessaires à la formation du citoyen éclairé à même de prendre part à la vie de la Cité. Au Moyen Âge de nouvelles disciplines viennent se greffer à ces enseignements. On dénombre alors sept disciplines dans ces arts libéraux : la grammaire, la rhétorique, la dialectique, la géométrie, la musique, l'astronomie et l'arithmétique. Les humanistes de la Renaissance s'inspirent de ces principes lorsqu'ils conçoivent leur modèle d'éducation qui doit permettre à l'homme de se parfaire et de se réaliser pleinement, grâce à une ouverture sur le monde et la quête de la connaissance. Dans le contexte américain du XX<sup>e</sup> siècle, ce modèle d'éducation est conçu comme celui fournissant les outils de réflexion nécessaires à l'appréhension du monde et est souvent conçu par opposition à l'éducation professionnelle ou pratique. La définition de la « culture humaniste » telle qu'elle est mentionnée dans le « Socle commun des connaissances et compétences » défini par le Ministère de l'Éducation nationale en France, texte en vigueur depuis 2005, nous semble réductrice car elle exclut le champ des sciences expérimentales. Il nous semble que la culture humaniste ne saurait être réduite au champ des sciences humaines. Par ailleurs, bien que l'expression « éducation libérale » soit communément employée dans les traités d'Érasme, il nous semble souhaitable d'adopter une expression portant moins à confusion à notre époque, alors que le terme « libéral » renvoie bien souvent au libéralisme économique. C'est pourquoi nous retiendrons l'expression « éducation humaniste » dans le cadre de notre étude.

<sup>20</sup> La commission définit ainsi les qualités requises pour qu'un homme puisse être libre : « And these are the touchstones of the liberated man : first, is he free; that is to say, is he able to judge and plan for himself, so that he can truly govern himself? In order to do this, his must be a mind capable of self-criticism; he must lead that self-examined life which according to Socrates is alone worthy of a free man. Thus he will possess inner freedom, as well as social freedom. Second, is he universal in his motives and sympathies? For the civilized man is a citizen of the entire universe; he has overcome provincialism, he is objective, and he is a 'spectator of all time and all existence' ». Harvard Committee, *ibid.*, 53.

même en matière de réussite économique. La spécialisation dans une voie nourrit l'inflexibilité, dans un monde qui est fait de possibilités fluctuantes. Le monde des affaires requiert des esprits capables de s'adapter à des situations variables et de gérer des institutions humaines complexes. Au vu de la rapidité des évolutions économiques, les techniques changent rapidement, à tel point que ce que l'élève a appris risque de n'être plus d'actualité d'ici à ce qu'il soit prêt à gagner sa vie. Nous en concluons que l'objectif de l'éducation devrait être de préparer l'individu à devenir un expert à la fois dans un domaine ou une profession en particulier et dans l'art général de l'homme libre et du citoyen.<sup>21</sup>

Cette éducation humaniste repose sur trois domaines, les sciences naturelles, les sciences sociales et les sciences humaines. Le contenu des enseignements ne peut reposer uniquement sur la transmission d'informations car les informations ne sont que des « connaissances inertes ». Il doit conjuguer informations et méthode afin de fournir les outils de la connaissance qui pourront être réutilisés et appliqués à d'autres questions<sup>22</sup>. L'éducation générale repose sur la transmission d'un savoir, d'outils et de méthodes capables de transcender les spécificités.

Le rapport de la commission de Harvard, qui préconise la mise en place de véritables programmes d'éducation générale dans tous les lycées, désavoue les évolutions récentes à l'époque dans le système éducatif. Ces évolutions correspondent à l'institutionnalisation d'un mouvement connu comme celui de l'« éducation moderne ». Cette approche de l'éducation se veut l'héritière de l'éducation progressiste, modèle qui s'était développé à partir des années 1880 aux États-Unis. L'éducation moderne émerge véritablement au sortir des années 1920 et fait face, à partir des années 1940, à un flot de critiques. On reproche, entre autres, à cette approche une tendance au relativisme intellectuel. Elle estime que la valeur d'un enseignement est déterminée par le nombre

---

<sup>21</sup> « The business of providing for the needs of society breeds a great diversity of special occupations; and a given specialist does not speak the language of the other specialists. In order to discharge his duties as a citizen adequately, a person must somehow be able to grasp the complexities of life as a whole. Even from the point of view of economic success, specialism has its peculiar limitations. Specializing in a vocation makes for inflexibility in a world of fluid possibilities. Business demands minds capable of adjusting themselves to varying situations and of managing complex human institutions. Given the pace of economic progress, techniques alter speedily; and even the work in which the student has been trained may no longer be useful when he is ready to earn a living or soon after. Our conclusion, then, is that the aim of education should be to prepare an individual to become an expert both in some particular vocation or art and in the general art of the free man and the citizen ». Harvard Committee, *op. cit.*, 53-54.

<sup>22</sup> « Facts must be chosen so as to convey not only something of the substance of science but, also and above all, of its methods, its characteristic achievements, and its limitations. To the extent that a student becomes aware of the methods he is using, and critically conscious of his presuppositions, he learns to transcend his speciality and generates a liberal outlook in himself ». *Ibid.*, 64.

d'applications pratiques immédiates que l'enfant peut en tirer. L'école doit placer l'enfant au centre et s'adapter aux préoccupations de celui-ci.

Nous adoptons l'année 1945 comme début de notre période d'étude car le rapport de la commission Harvard constitue l'une des premières déclarations officielles désavouant l'éducation moderne et remettant en cause ses principes. À sa suite, les essais et articles se succèdent, substituant souvent à la sobriété du rapport Harvard une rhétorique enflammée. Ce débat sur l'éducation moderne constitue le cœur de notre étude. La notion de débat recouvre l'idée de dispute, de contestation et celle de la discussion publique d'une question autour d'un thème. Le débat sur l'éducation après 1945 se caractérise par une remise en cause de l'éducation moderne, contestation qui déborde le cadre de la sphère du système éducatif et de son administration pour prendre à partie, pendant près d'une décennie, l'ensemble de la société américaine et occuper aussi bien les pages des grands quotidiens que les films hollywoodiens.

L'année 1958 marquera le terme de notre période d'étude. Elle correspond à l'adoption par le gouvernement américain du *National Defense Education Act*, sous l'impulsion du président Eisenhower. Cette loi prévoit la distribution de fonds fédéraux destinés à des domaines très spécifiques du système éducatif, notamment à l'amélioration des enseignements en sciences, mathématiques et langues vivantes. Cette intervention sans précédent du gouvernement fédéral dans les affaires éducatives semble clore le débat, en réaffirmant la primauté de certaines disciplines et en suggérant une volonté de remise sur pied d'un système éducatif perçu comme défaillant sous l'égide des éducateurs modernes.

Ce cadrage chronologique inscrit notre étude en plein cœur de la Guerre froide. L'éducation constitue, à première vue, une question de politique intérieure. Toutefois, comme nous le verrons, les impératifs de la Guerre froide transforment rapidement le débat sur l'état des écoles en question de sécurité nationale. Au concert des critiques sur l'anti-intellectualisme véhiculé par l'éducation moderne se superpose rapidement une seconde vague d'attaques dénonçant l'éducation moderne comme source d'affaiblissement de la nation américaine. Cette deuxième ligne de front dans le débat s'articule autour de trois axes. Elle est tout d'abord nourrie par les sentiments d'anticommunisme.

L'éducation moderne est dénoncée comme outil d'endoctrinement communiste car certains estiment qu'elle promeut, par certains aspects, le collectivisme. Par ailleurs, les impératifs stratégiques font craindre une mise en danger de la sécurité nationale par l'éducation moderne. Dans cette guerre d'intimidation qu'est la Guerre froide, alors que la menace nucléaire existe, la recherche scientifique et technique pour l'élaboration de nouvelles armes est perçue comme vitale pour la pérennité de la nation. Or, en relativisant l'importance de disciplines telles que la physique ou les mathématiques, l'éducation moderne risque, selon beaucoup, de mettre en péril le domaine de la recherche. Enfin, il ne faut pas négliger la dimension idéologique de la Guerre froide. L'issue du conflit doit démontrer la supériorité d'un des deux modèles en présence. Dans ce contexte, l'école constitue une des vitrines de la nation américaine. Alors que l'Union Soviétique a opéré une véritable révolution dans son système éducatif, considéré désormais par beaucoup comme extrêmement performant, les États-Unis perdent confiance en un système qui semble plus prompt à produire des individus bienheureux que des individus performants. Nous serons donc amenés à évoquer l'influence de ce contexte sur le déroulement du débat.

### **« Le » débat sur l'éducation ?**

Il nous faut justifier la singularisation du terme « débat » dans le titre de cette étude. La mention du thème de l'éducation américaine dans les années 1950 convoque inmanquablement la question de l'intégration raciale et du grand tournant dans la lutte pour les droits civiques, la décision de la Cour suprême dans l'arrêt *Brown et al. vs. Board of Education of Topeka et al.* Cet arrêt de 1954, qui déclarait la ségrégation raciale inconstitutionnelle dans les écoles, est au cœur de notre cadre chronologique. Aussi pourrait-on s'étonner qu'une étude consacrée au débat sur l'éducation dans la période 1945-1958 fasse l'impasse sur cet événement. Le véritable débat des années 1950 n'était-il pas celui de la déségrégation de la société, et dans un premier temps des écoles ?

Il nous semble que la décision *Brown* relève davantage du domaine des droits civiques que de celui de l'éducation. À ce sujet, nous ne pouvons manquer de signaler la réflexion de la philosophe Hannah Arendt dans un article publié en 1959. Elle consacre ce texte aux événements de Little Rock et à la crise

provoquée par le refus du gouverneur de l'Arkansas Orval Faubus de veiller à la bonne application de la décision *Brown* dans un lycée de Little Rock<sup>23</sup>. Arendt considère la décision d'introduire la déségrégation par le biais des écoles comme maladroite, voire même hautement problématique car elle impose la responsabilité de résoudre une question d'ordre politique et légale à une institution, l'école, qui est à mi-chemin dans la société entre le royaume politique et le domaine privé. La déségrégation, selon Arendt, aurait dû commencer par le renforcement de mesures veillant à la bonne application des droits garantis à tous par la Constitution, en assurant un droit de vote sans entrave aucune par exemple ou en abolissant les lois de certains États contre les mariages interraciaux. La décision de confier le sort de la déségrégation aux écoles relève, pour Arendt, d'une forme d'aveu d'échec du gouvernement :

Toutefois, le plus ahurissant de toute l'affaire fut la décision fédérale de commencer l'intégration en tous lieux par les écoles publiques. Il ne fallait pourtant pas beaucoup d'imagination pour remarquer que cela revenait à charger des enfants, noirs et blancs, de résoudre un problème que les adultes ont, durant des générations, avoué n'être pas capables d'affronter eux-mêmes.<sup>24</sup>

La mise en œuvre de la déségrégation dans les écoles résulterait donc d'une incapacité à résoudre cette question et de l'espoir que la jeunesse américaine ferait preuve de moins de résistance que la société. L'éducation est apparue comme le vecteur le plus prometteur pour lancer la déségrégation. Ce fait témoigne d'une confiance dans la capacité transformatrice de l'institution éducative. Néanmoins, nous affirmons que la décision *Brown et al. vs. Board of Education of Topeka et al.* demeure, avant toute chose, une décision sur les droits civiques et ne remet pas en cause, dans les années 1950, les fondements de l'éducation américaine.

Les années 1950 sont par ailleurs marquées par un débat sur la question d'une aide fédérale à l'éducation. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre VIII. Alors que beaucoup en appellent à un appui financier du gouvernement central pour faire face à la crise matérielle, des résistances perdurent dans la

---

<sup>23</sup> Hannah Arendt, « Reflections on Little Rock », *Dissent* Vol. 6, No. 1 (hiver 1959) : 45-55.

<sup>24</sup> « However, the most startling part of the whole business was the federal decision to start integration in, of all places, the public schools. It certainly did not require too much imagination to see that this was to burden children, black and white, with the working out of a problem which adults for generations have confessed themselves unable to solve ». *Ibid.*, 50. La traduction en français proposée est celle de Joël Roman, dans Claude Habib (éd.), *Penser l'événement* (Paris : Belin, 1989) : 239.

société et font barrage à cette possible intervention. À nouveau, il nous semble que ce n'est pas tant l'institution éducative qui est en cause ici mais qu'il s'agit plutôt d'un conflit d'influences et d'une lutte de pouvoir qui ne porte pas tant sur l'éducation en elle-même.

Par conséquent, le débat sur l'éducation après 1945 s'articule, à nos yeux, autour de la remise en cause de l'éducation moderne et de la réflexion sur les contenus et les objectifs de l'éducation qui s'en suit. Nous précisons également que nous circonscrivons notre domaine d'étude aux niveaux élémentaire et secondaire, même si l'enseignement supérieur sera à l'occasion brièvement évoqué.

### ***Champ d'étude***

La présente étude ne s'inscrit pas dans le champ de l'histoire de l'éducation. Elle s'appuiera, bien entendu, sur ce domaine afin de retracer les évolutions qui ont nourri le débat sur l'éducation. Néanmoins, notre propos vise en premier lieu à faire la lumière sur la réception de ces évolutions par la société américaine dans son ensemble. Notre étude s'inscrit donc dans une démarche d'histoire culturelle et non d'histoire de l'éducation. Il ne nous revient pas ici de juger de la légitimité et de la pertinence des critiques formulées par les opposants à l'éducation moderne, tout comme nous n'entendons pas évaluer les bienfaits ou les méfaits des pratiques éducatives alors présentes dans les écoles. L'objet premier de ce travail est d'évaluer la résonance de cette confrontation entre deux conceptions de l'éducation dans la société américaine<sup>25</sup>.

La conséquence de cette approche est qu'une place moindre est accordée aux publications spécialisées sur l'éducation au cours de la période étudiée. Les ouvrages étudiés et constituant une part importante de nos sources

---

<sup>25</sup> Notre angle d'approche est fortement influencé par la démarche adoptée par l'historien David Labaree dans ses travaux sur l'éducation : « I approach this analysis as a sociologically oriented historian rather than as a philosopher. From this perspective, the contest over competing visions of schooling is not judged according to the rules that govern formal debate, such as rigorous logic and solid evidence. Instead, reform ideas win or lose according to the way they resonate with a particular social context, attract or repel particular constituencies, and respond to the social problems that are seen as most salient at the time ». David F. Labaree, « How Dewey Lost », dans Daniel Tröhler, Thomas Schlag et Fritz Ostervalder (éd.), *Pragmatism and Modernities* (Rotterdam : Sense Publishers, 2011) : 163.

primaires n'appartiennent pas au champ de la recherche scientifique. Ils sont destinés au grand public. Pareillement, les articles évoqués sont principalement issus de périodiques grand public. Nous serons amenés à évoquer les implications de ce choix dans le chapitre IV. Nous nous contenterons de souligner ici que cette approche culturelle exclut de fait nombre d'interventions de défenseurs de l'éducation moderne. En effet, ces derniers se sont exprimés en premier lieu dans des revues spécialisées dans l'éducation. Le déséquilibre dans le traitement de l'argumentaire des deux « camps » s'affrontant dans le débat n'est donc que le reflet du déséquilibre dans la représentation des deux positions dans les médias de masse de l'époque. Comme nous serons amenés à le constater, les critiques de l'éducation moderne ont largement occupé et dominé la sphère publique. Par conséquent, la voix des défenseurs de l'éducation moderne n'occupera que peu d'espace dans notre étude. Ce traitement relève d'une volonté de rendre compte du déséquilibre dans le traitement médiatique et non d'une quelconque partialité à l'égard d'un des deux camps en présence.

Les sources primaires qui constituent l'armature de nos travaux sont, pour la quasi-intégralité, destinées au grand public. Elles se composent de discours politiques, d'articles de presse, d'ouvrages, de pamphlets et de films. L'approche culturelle de l'étude du débat supposerait, pour être complète, d'aborder deux volets, celui de la production de ces sources et celui de la réception de ces textes par la société. Néanmoins, nous sommes dans l'incapacité de rendre compte de manière satisfaisante de la réception de ce débat. Il se pose un problème méthodologique, propre à nombre d'études historiques. Nous ne disposons pas de sources et de données permettant d'évaluer la réaction du public à l'époque face à l'avalanche de textes participant au débat sous quelque forme qu'ils soient. Nous nous concentrerons donc sur la production de ces textes et l'étude de leur contenu. Nous signalerons les quelques informations disponibles permettant d'avoir un aperçu des réactions du public à ces textes, grâce à quelques sources telles que des sondages d'opinion ou le courrier des lecteurs en réponse à des publications dans la presse.

### ***Travaux sur la période***

Force est de constater que la question de l'éducation américaine dans les années 1950 a fait l'objet de relativement peu d'attention en comparaison avec les deux périodes qui l'encadrent, celle de l'éducation progressiste qui domine le champ des années 1880 aux années 1930 et les années 1960 et la grande question de l'intégration raciale et de la promotion d'opportunités égales pour tous par le biais de l'école. Les années 1950 tendent par ailleurs à être balayées rapidement dans les ouvrages plus généraux sur l'éducation. Il convient de signaler toutefois l'existence de quelques ouvrages abordant des questions centrales de notre étude et la période qui nous concerne.

L'ouvrage *Education and the Cold War: The Battle for the American School* de l'historien américain Andrew Hartman intègre la crise de l'éducation dans un récit plus large, celui de la Guerre froide<sup>26</sup>. Hartman envisage cette crise de l'éducation comme le résultat d'une confrontation entre forces conservatrices et forces progressistes. L'école est investie comme terrain d'un conflit politique et idéologique rendu plus aigu par la Guerre froide. Le récit de la crise de l'éducation est envisagé comme tentative conservatrice et réactionnaire pour endiguer et éradiquer les ferments de gauche dont l'éducation progressiste est porteuse selon ses détracteurs. L'analyse de Hartman est solide et ancrée dans un travail méticuleux d'étude du contexte intellectuel. Il nous semble toutefois que la grille de lecture adoptée nie toute légitimité aux critiques formulées à l'encontre de l'éducation moderne et tend à les réduire au statut de textes réactionnaires n'ayant à cœur que d'écraser le progressisme. Si, comme nous le verrons, la rhétorique enflammée de nombre de textes peut sembler accréditer l'analyse de Hartman, il nous semble erroné de nier à leurs auteurs une volonté d'initier une véritable réflexion sur ce qu'est l'éducation. Certes, certains textes sont le fait de conservateurs zélés. Néanmoins, tout un pan du corpus est le fait, nous semble-t-il, de personnalités soucieuses de l'état de l'éducation et ne remettant pas en cause l'éducation moderne pour ses prétendues tendances gauchistes mais par conviction que ce modèle nie quelques-unes des fondations d'une bonne éducation.

---

<sup>26</sup> Andrew Hartman, *Education and the Cold War: The Battle for American Education* (New York : Palgrave Macmillan, 2008).

La thèse d'Adam Golub aborde le volet culturel du débat sur l'éducation<sup>27</sup>. Dans *Into the Blackboard Jungle : Educational Debate and Cultural Change in 1950s America*, Golub envisage le débat sur l'éducation comme symptomatique d'un malaise social résultant d'une transition malaisée de la société dans la modernité. Les attaques à l'encontre de l'éducation moderne découleraient d'un retour de manivelle conservateur dans la société et constitueraient une tentative de réaffirmer la puissance et la « masculinité » américaine dans le contexte de rivalité américano-soviétique pour démontrer au monde la supériorité d'un des deux modèles de société. Nos réserves sont similaires à celles émises quant aux travaux de Hartman. Il nous faut néanmoins souligner la présence dans la thèse de Golub de deux études de cas très complètes consacrées à des phénomènes que nous serons amenés à évoquer dans nos travaux, la crise de Pasadena (ou comment une paisible bourgade de Californie s'enflamme contre un éducateur) et le film *Blackboard Jungle*, récit hollywoodien abordant la crise de l'éducation.

Signalons enfin deux monographies très complètes abordant l'élaboration du *National Defense Education Act*. Dans *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and the National Defense Education Act of 1958*, Barbara Barksdale Clowse offre un compte rendu détaillé de la fabrication de cette loi<sup>28</sup>. Cette monographie remarquable retrace les étapes de la formulation de la loi et éclaire la construction progressive d'un consensus autour de ce texte qui semblait pourtant voué au sort des nombreuses précédentes tentatives ratées pour obtenir une intervention fédérale significative dans les affaires éducatives. L'ouvrage de Wayne J. Urban, *More than Science and Sputnik : The National Defense Education Act of 1958*, complète le travail de Barbara Barksdale Clowse en apportant une étude des considérations idéologiques à l'œuvre dans la conception de la loi de 1958<sup>29</sup>.

Notre étude se situe à la croisée de ces travaux de recherche. Il nous semble indispensable d'intégrer à la discussion sur la crise de l'éducation les effets du contexte de la Guerre froide sur le débat. Nous souhaitons par ailleurs

---

<sup>27</sup> Adam Golub, *Into the Blackboard Jungle : Educational Debate and Cultural Change in 1950s America*, (thèse de doctorat en philosophie, Austin : University of Texas, 2004).

<sup>28</sup> Barbara Barksdale Clowse, *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and the National Defense Education Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981).

<sup>29</sup> Wayne J. Urban, *More than Science and Sputnik : The National Defense Education Act of 1958* (Tuscaloosa : The University of Alabama Press, 2010).

illustrer l'ampleur prise par le débat par une réflexion sur le débordement du débat dans des médias grand public afin de rendre compte de la prise de conscience nationale provoquée par cette grande discussion publique de l'état de l'éducation.

### ***Hypothèses***

Nous procéderons dans un premier chapitre à l'étude des discours des présidents des États-Unis des années 1930 à nos jours. Cette analyse laisse entrevoir un basculement à la jonction des années 1950 et 1960, marquant le passage d'une certaine distance chez les présidents à l'égard des questions d'éducation à une attitude nettement plus volontaire marquée par le développement d'initiatives éducatives trouvant leur origine dans l'échelon fédéral. Ce basculement se matérialise par l'effondrement des barrières à l'intervention fédérale, incarné par l'adoption en 1958 du *National Defense Education Act*. Cette période charnière constitue le cœur de notre étude.

Cette révolution est rendue possible, nous semble-t-il, par la mise à profit d'un phénomène sans précédent par son ampleur et son intensité dans l'histoire de l'éducation, le vaste débat sur l'éducation qui anime les années de l'après-guerre. La confrontation entre deux modèles éducatifs se cristallise autour d'un motif, celui de la crise de l'éducation. Ce débat met en présence deux conceptions différentes de l'éducation, l'une ancrée dans l'idéal de l'éducation humaniste et l'autre prônant une modernisation complète afin que l'éducation soit en prise directe avec la société moderne. Cette querelle centrale, diffusée à l'ensemble de la société américaine par le biais d'incessantes remises en cause de l'éducation moderne dans les médias destinés au grand public, voit sa portée grandement amplifiée par le contexte de Guerre froide. La rivalité entre Union Soviétique et États-Unis est loin de n'être que militaire et porte sur l'ensemble des institutions composant les deux sociétés car l'enjeu est de démontrer la supériorité d'un des deux modèles. Cette situation accentue les attentes de la société américaine à l'égard de ses écoles et contribue à l'ampleur prise par le débat. L'apex du débat intervient avec le lancement réussi du satellite soviétique Spoutnik et l'incapacité américaine à l'égaliser immédiatement, accédant aux yeux de beaucoup le diagnostic de crise de l'éducation. La conjonction de ces

phénomènes ébranle les barrières qui avaient jusqu'alors freiné une intervention fédérale et confère dès lors à l'éducation le statut de cause d'intérêt national.

### ***Organisation générale***

La présente thèse s'organise de façon globalement chronologique et propose d'expliquer en trois temps le débat sur l'éducation après 1945.

Nous nous efforcerons d'établir, dans une première section, l'arrière-plan historique du débat à travers un panorama de l'éducation américaine. En guise de prologue, nous nous pencherons dans un premier chapitre sur le traitement du thème de l'éducation par les présidents américains dans leurs discours depuis les années 1930 à nos jours afin de déterminer les évolutions dans le rapport de l'exécutif à l'éducation. À l'issue de cette étude, nous entreprendrons l'analyse à proprement parler de la crise des années 1950. Pour ce faire, nous dresserons tout d'abord un bref panorama des évolutions de l'éducation américaine de la période coloniale aux années 1930. Nous procéderons en deux temps. Le deuxième chapitre de notre thèse évoquera la construction du système éducatif américain, de ses premiers pas avec l'arrivée des colons à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il permettra d'établir le rôle éminemment politique échu à l'éducation dans le modèle américain, tout en soulignant la fragmentation de ce modèle qui peine à s'uniformiser. Le troisième chapitre sera consacré au développement de l'éducation progressiste. Cette nouvelle approche révolutionne tout autant l'approche de l'éducation que son administration avec l'essor de la professionnalisation dans ce domaine. Il nous faudra établir les fondations de ce courant dont l'éducation moderne se réclamera comme l'héritière. Pour y parvenir, nous nous intéresserons notamment aux contributions du philosophe John Dewey à la conception et à la mise en œuvre du projet progressiste.

La deuxième section de notre étude couvre la période 1945-1957 et se concentre sur le débat à proprement parler et la confrontation entre partisans de l'éducation moderne et défenseurs de l'éducation humaniste. Pour ce faire, nous esquisserons dans notre quatrième chapitre une typologie de ce que nous envisageons comme une Querelle des Anciens et des Modernes américaine. Il s'agira d'établir l'argumentaire déployé pour dénoncer l'éducation moderne et

ses défenseurs, ainsi que les stratégies déployées pour gagner l'opinion publique et la rallier au mouvement de contestation de l'institutionnalisation de l'éducation moderne. Une place importante sera accordée à l'étude de fragments de textes ayant participé à ce débat. Le cinquième chapitre illustrera la pénétration du débat dans la société et dans la culture américaine, à travers une étude de la représentation de l'école dans le cinéma hollywoodien de l'époque. Nous nous pencherons sur les figures du professeur désabusé et de l'adolescent pris dans la tourmente de la délinquance, ainsi que sur les représentations des scènes de classe, afin de déterminer l'image de l'état de l'éducation véhiculée par Hollywood et ses productions.

Au temps de la confrontation succèdera le temps de la résolution, dans une troisième section explorant les années 1957 et 1958 et les ramifications du débat. Notre sixième chapitre est consacré aux liens entre le débat sur l'éducation et le contexte de Guerre froide. Il met en lumière l'influence de l'anticommunisme et des impératifs de la rivalité américano-soviétique sur le système éducatif et l'accroissement des attentes à l'égard des écoles qui en découle. Un septième chapitre s'arrête sur une série en cinq photoreportages sur le thème de la crise de l'éducation dans le magazine *Life*. Publiés en mars et en avril 1958, ces reportages illustrent la tonalité du discours sur l'éducation au lendemain du coup de semonce que constitue le lancement réussi du satellite Spoutnik. Cette série au ton alarmiste signe une des attaques les plus marquantes à l'encontre de l'éducation moderne. Pour finir, notre huitième chapitre abordera l'intervention fédérale en réponse au débat. Il s'agira de déterminer comment les concepteurs du *National Defense Education Act* sont parvenus à déjouer les résistances à l'intervention fédérale et à tirer profit du débat pour permettre la mise en œuvre de ce plan qui remettait en cause l'équilibre traditionnel des pouvoirs en matière d'éducation. Il nous faudra, à cette occasion, interroger la notion de résolution de la crise.

**Première partie.**  
**L'éducation en Amérique :**  
**panorama historique**

La compréhension des enjeux du débat sur l'éducation après 1945 requiert une connaissance des traits saillants du modèle éducatif américain. Nous proposons donc, dans cette première partie, un balayage historique des principaux développements de l'éducation américaine de la période coloniale à la moitié du xx<sup>e</sup> siècle afin d'en faire émerger les caractéristiques et l'état à la veille du débat. La mise en place des fondations organisationnelles de l'école américaine est un processus long, qui s'effectue sur près de trois siècles. À l'issue de cette construction, le système conserve deux spécificités : un fort degré de localisme et, conséquence directe de cette primauté locale, une grande diversité. L'éducation est affaire de famille dans l'Amérique coloniale, puis affaire locale, avant d'entrer dans le giron des différents États. Ce n'est ensuite qu'à partir de la fin du xix<sup>e</sup> siècle qu'intervient l'émergence d'un crédo éducatif américain, l'éducation progressiste. Le débat intervient en réaction à cette mutation profonde du système.

Avant de dresser ce panorama, nous proposons, en guise de prologue à l'ensemble de cette étude, un arrêt sur des développements plus récents dans l'éducation américaine, à travers le prisme des discours présidentiels des années 1930 à nos jours. Notre thèse trouve son origine dans le constat d'une évolution significative dans le rapport des présidents à la question éducative. Longtemps peu concernés, voire indifférents à ces questions qui n'entraient *a priori* pas dans les prérogatives fédérales, il apparaît que les présidents se sont investis de façon toujours plus marquée dans ce domaine depuis le milieu du xx<sup>e</sup> siècle. L'apparition de ce phénomène coïncide, ou plus précisément suit de peu, le débat de l'après-1945 et nous semble y être fortement lié. Nous ouvrons donc cette étude par l'analyse d'un des symptômes des bouleversements touchant l'éducation américaine dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, l'émergence du président comme participant et acteur du débat sur l'éducation.

# I. Paroles présidentielles : l'enjeu de l'éducation dans le discours des présidents, de Franklin D. Roosevelt à nos jours

---

Le président des États-Unis est-il un intervenant légitime dans les débats sur l'éducation? Trois jours après sa prise de fonction en 2001, George W. Bush, alors qu'il présentait son projet du programme « Aucun enfant laissé pour compte » (*No Child Left Behind*), annonçait qu'il entendait faire de la réforme du système éducatif la « pierre angulaire de [son] administration »<sup>30</sup>. À l'issue d'une campagne pour les présidentielles qui avait fait la part belle aux questions d'éducation, George W. Bush entendait se pencher activement sur une réforme du système éducatif. La détermination du président laissait à supposer qu'il était tout naturel pour le chef de l'exécutif de se préoccuper des politiques éducatives de la nation.

Cependant, les réactions du public américain à quelques initiatives présidentielles récentes invitent à remettre en question l'idée que le président a

---

<sup>30</sup> « Bipartisan education reform will be the cornerstone of my Administration ». George W. Bush, « No Child Left Behind Executive Summary », *U.S Department of Education* (janvier 2001), consulté le 10 août 2010, <<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf/>>.

bien son mot à dire en matière d'éducation. Le 8 septembre 2009, Barack Obama prenait la parole pour un discours de rentrée des classes adressé aux écoliers américains. À cette occasion, le ministère de l'éducation invitait toutes les écoles du pays à projeter l'intervention du président et proposait des supports d'activités pour exploiter ce discours dans les classes. Cette démarche du gouvernement fut à l'origine d'une controverse. Les critiques furent violentes et nourries : certains parents dénoncèrent une tentative par le président d'endoctrinement socialiste de la jeunesse américaine, tandis que des commentateurs conservateurs dressaient un parallèle avec le culte de la personnalité de Saddam Hussein dans les écoles irakiennes<sup>31</sup>. Ces réactions, témoins d'une polarisation grandissante de la vie politique américaine, suggéraient également que l'intervention du président dans la sphère éducative était injustifiée aux yeux d'une part de la population.

Le discours du président Obama ne constituait pas une première. George H. W. Bush avait créé un précédent en s'adressant, au cours de son mandat, aux écoliers de la nation. Son geste avait également donné lieu à une controverse. Ce discours avait provoqué l'ire des démocrates qui l'accusèrent alors d'utiliser les deniers de l'État pour une action motivée par la seule tactique politique et qui ne visait qu'à regagner les faveurs de l'opinion publique à une époque où on accusait le président de délaisser les questions de politique intérieure<sup>32</sup>. Une procédure avait été engagée auprès de la Cour des comptes américaine afin d'évaluer si la dépense de 26 500 dollars pour cette allocution était justifiée<sup>33</sup>.

À l'aune des réactions aux discours de Barack Obama et de George H. W. Bush, il apparaît que la relation président-éducation est considérée comme problématique et que le public américain éprouve beaucoup de méfiance quant à ces initiatives dans le domaine éducatif. Les interventions du chef de l'exécutif semblent être perçues comme un outrepassement des pouvoirs dévolus à cet

---

<sup>31</sup> James C. McKinley et Sam Dillon, « Some Parents Oppose Obama School Speech », *The New York Times* (3 septembre 2009) et Michelle Cottle, « Obama's Plot to Brainwash Your Children! », *The New Republic* (3 septembre 2009).

<sup>32</sup> Kenneth J. Cooper et Eric Pianin, « Funding of Bush Speech Draws Fire; Democrat Calls Education Broadcast 'Paid Advertising' », *The Washington Post* (3 octobre 1991).

<sup>33</sup> Byron York, « When Bush Spoke to Students, Democrats Investigated, Held Hearings », *The Washington Examiner* (8 septembre 2009).

office. Cette méfiance est plus largement symptomatique de l'existence d'une réticence profonde et systématique envers tout ce qui s'apparente à une tentative d'immixtion accrue du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation<sup>34</sup>. En prenant la parole pour évoquer spécifiquement l'éducation et en tentant de s'imposer sur les écrans des salles de classe des écoles du pays, le président, figure de proue de l'échelon fédéral dans le système américain, esquisse une incursion dans une des chasses gardées des États. Lors de ses interventions publiques, le président fait office de porte-parole en chef du gouvernement fédéral. Or, l'éducation ne constitue pas un des champs d'action fédérale privilégiés dans le schéma vertical de séparation des pouvoirs du régime états-unien. L'éducation, qui n'est pas évoquée directement dans les sept articles originaux de la Constitution, est, *de facto*, une des responsabilités dévolues aux États en vertu du principe de subsidiarité. Le dixième amendement établit en effet que « les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux États-Unis par la Constitution, ni refusés par elle aux États, sont conservés respectivement par les États, ou par le peuple ».

En dépit de cette division des responsabilités qui semble, au premier abord, peu problématique, l'école américaine a été profondément modelée au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle par des textes de loi et des décisions de justice majeurs établis au niveau fédéral. Les deux principaux tournants qui avaient révolutionné l'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle— l'avènement de l'école universelle (*common school*) et le progressisme d'un John Dewey— étaient le fruit d'initiatives locales qui avaient progressivement gagné le pays. En revanche, la déségrégation, le développement de l'enseignement préélémentaire ou encore la promotion des écoles sous contrat (*charter schools*) comptent parmi les évolutions du système éducatif qui sont la conséquence d'incursions fédérales. Ces évolutions ont suscité des débats, tant sur le fond et le contenu des questions abordées que sur la forme qu'elles prenaient puisque symptomatiques d'une intervention fédérale accrue. Leur constitutionnalité, bien que remise en cause par certains défenseurs ardents de l'anti-fédéralisme adeptes d'une lecture textualiste pure de la Constitution (les *strict*

---

<sup>34</sup> Peter Grier, « The History Behind Opposition to Obama's Speech to Students », *The Christian Science Monitor* (4 septembre 2009).

*constructionists*), a toutefois été relativement bien acceptée par la société américaine dans son ensemble.

Le caractère national revêtu par les débats et les réformes éducatives depuis les années 1950 appelle à s'intéresser de plus près au discours tenu au niveau national à ce sujet. Les interventions présidentielles constituent à ce titre un corpus de choix. Si les préoccupations au sujet de l'éducation sont partagées par la nation dans son ensemble, il semble naturel qu'elles soient évoquées et traitées par le président qui, bien que son élection soit indirecte, demeure la seule figure politique désignée par l'ensemble des citoyens dans le système américain.

Nous nous pencherons ici sur les deux principales prises de parole institutionnalisées de la présidence américaine, le discours d'inauguration et le discours sur l'État de l'Union. Prononcé à l'occasion de la cérémonie d'investiture, le discours d'inauguration permet au président nouvellement élu de présenter les grandes directions que prendra son mandat. Contrairement au serment prêté lors de la même cérémonie, le discours d'inauguration n'est pas une obligation constitutionnelle mais est devenu une tradition observée depuis la présidence de George Washington. Il s'agit là d'un exercice rhétorique adressé premièrement à la population américaine<sup>35</sup>. Les discours sur l'État de l'Union, en revanche, sont une obligation constitutionnelle à laquelle les présidents sont soumis (article 2, section 3)<sup>36</sup>. Ces prises de parole permettent au président, au début de chaque année civile, d'informer le Congrès des grandes lignes des politiques qu'il souhaite mettre en œuvre ainsi que du bilan des actions passées<sup>37</sup>. Il s'agit d'un discours public puisque accessible à tous, mais non populaire car il n'a pas, à l'origine, vocation à s'adresser à l'ensemble des

---

<sup>35</sup> Jeffrey K. Tulis, *The Rhetorical Presidency* (Princeton : Princeton University Press, 1987).

<sup>36</sup> La pratique de ce discours a évolué. Il s'agissait à l'origine d'un message délivré par le président devant le Congrès sous Washington et Adams. Jefferson, jugeant cette pratique trop teintée de monarchisme, remplacera le discours par une lettre du président adressée annuellement au Congrès et lue par un fonctionnaire. Il en sera ainsi jusqu'en 1913, date à laquelle Woodrow Wilson entérinera le retour à un discours oral, tradition reprise dès lors par les présidents à l'exception de quelques rares années où la forme du message écrit a refait surface. Sydney M. Milkis et Michael Nelson, *The American Presidency. Origins and Development, 1776-2007* (Washington, D.C. : CQ Press, 2008) : 105.

<sup>37</sup> À noter que les présidents entrant nouvellement en fonction ne présentent généralement pas de discours sur l'État de l'Union la première année, y substituant un discours de politique générale dans les semaines qui suivent leur prise de fonction. Jeffrey E. Cohen, « Presidential

Américains<sup>38</sup>. Toutefois, ces prises de parole ont aujourd'hui une portée bien plus large et constituent des événements politiques majeurs très attendus et très suivis par la population dans son ensemble<sup>39</sup>.

Nous nous attacherons ici à analyser le traitement du thème de l'éducation dans ces discours destinés à rassembler périodiquement en un panorama unique l'ensemble des questions préoccupant la société américaine. La période retenue s'étend des présidences de Franklin Delano Roosevelt jusqu'à celle de George W. Bush<sup>40</sup>. C'est en effet avec Roosevelt que s'ouvre ce que l'on considère être la présidence américaine moderne, ère au cours de laquelle « le président, plutôt que le Congrès ou les partis politiques, émerge comme le principal instrument d'expression de la volonté populaire »<sup>41</sup>. Dès lors, les présidents américains vont exercer une influence bien plus grande sur l'activité politique. Quelle histoire de l'éducation s'écrit dans les discours présidentiels et quelle place est réservée à cette question dans le panel des sujets de société évoqués ? Quel rôle les présidents ont-ils souhaité faire endosser à l'éducation dans les dynamiques nationales ? L'étude des prises de parole présidentielles révèle un intérêt croissant de l'échelon fédéral pour le fait éducatif.

## 1. L'héritage Roosevelt

La période troublée des années 1930 et du début des années 1940 est structurée aux États-Unis par deux grandes crises, la crise économique et la seconde guerre mondiale. Sous l'impulsion énergique de Franklin Delano Roosevelt, l'action du gouvernement fédéral se muscle. Toute l'attention du président se porte d'abord sur l'économie et l'agriculture dans les années 1930, puis sur les questions militaires et la politique étrangère avec la seconde guerre

---

Rhetoric and the Public Agenda », *American Journal of Political Science* Vol. 39, No. 1 (février 1995) : 87-107.

<sup>38</sup> Tulis, *op.cit.*

<sup>39</sup> Le discours sur l'État de l'Union prononcé par Barack Obama le 27 janvier 2010 a ainsi rassemblé 48 millions de téléspectateurs américains. Brian Stelter, « A Big Audience for State of the Union », *The New York Times* (28 janvier 2010).

<sup>40</sup> Le second mandat du président Barack Obama étant en cours à l'heure où nous écrivons, nous n'évoquerons que très brièvement le cas de ce président.

<sup>41</sup> « the emergence of the president, rather than Congress or the political parties, as the leading instrument of popular rule ». Milkis et Nelson, *op. cit.*, 281.

mondiale. Le programme du président en matière d'éducation se résume alors à une absence de programme. Plus que d'une absence de programme et de mesures concrètes à mettre en place, il s'agit plus largement d'une absence d'intérêt pour tout ce qui se rapporte aux questions éducatives. L'omission totale du thème de l'éducation dans les discours sur l'État de l'Union fait figure d'exception sur l'ensemble de la période que nous étudions ici. Alors que tous les présidents se penchent sur la question de l'éducation quand vient le moment de présenter au Congrès le bilan de l'année écoulée, seuls Franklin Roosevelt et Gérald Ford ont fait l'impasse.

Chez Roosevelt, l'éducation est envisagée comme un élément de confort. Alors que les États-Unis sont devenus une grande nation, les Américains doivent désormais pouvoir prétendre à davantage qu'aux rudiments matériels. Dans son discours d'inauguration de 1937, Roosevelt place l'éducation sur le même plan que les divertissements, parmi de vagues éléments de confort qu'une démocratie moderne doit garantir :

Mais voici le défi auquel est confrontée notre démocratie : dans cette nation je vois des dizaines de millions de citoyens—une partie considérable de la population totale—qui, à cet instant même, se voient refuser la part principale de ce qui constitue, selon les critères les moins exigeants qui soient, les nécessités de la vie. [...] Je vois des millions de personnes privées d'éducation, de loisirs et de l'opportunité d'améliorer leur sort et le sort de leurs enfants.<sup>42</sup>

Il est vrai que les discours d'inauguration revêtent, avant tout, une dimension symbolique et ne s'attardent que rarement sur des questions de politique. Toutefois, les discours sur l'État de l'Union de Roosevelt n'apportent, eux aussi, que peu ou pas d'éléments qui permettraient d'esquisser un programme en matière d'éducation. C'est en termes plus généraux qu'est envisagée la notion d'éducation, synonyme d'éclairement du peuple :

Une dictature peut commander la force entière d'une nation enrégimentée. Mais la force unie d'une nation démocratique ne peut être rassemblée que lorsque ses membres, formés selon les critères modernes à savoir ce qui se passe et dans quelle direction ils se dirigent, ont la conviction qu'ils bénéficient d'une part

---

<sup>42</sup> « But here is the challenge to our democracy : In this nation I see tens of millions of its citizens—a substantial part of its whole population—who at this very moment are denied the greater part of what the very lowest standards of today call the necessities of life. [...] I see millions denied education, recreation, and the opportunity to better their lot and the lot of their children ». Franklin Delano Roosevelt, *Inaugural Address (January 20, 1937)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15349>>.

d'opportunités de se développer et d'une part de succès matériel et de dignité humaine aussi conséquentes que celles auxquelles ils peuvent prétendre.<sup>43</sup>

L'opportunité, pour chacun, de s'élever matériellement et moralement, garantie par une éducation solide développant le sens critique et la capacité à penser, est la clé d'une démocratie saine et forte. Roosevelt rejoint la vision des Pères fondateurs de la nation tels que Jefferson et Washington. Ces derniers se représentaient l'éducation du peuple comme garante de la pérennité de la démocratie<sup>44</sup>. L'éducation est un ingrédient nécessaire de la vie démocratique qui doit favoriser des dynamiques politiques saines. C'est dans sa dimension civique que l'instruction est envisagée.

Il faut se tourner vers l'une des « causeries au coin du feu » (*fireside chats*) dont Roosevelt était coutumier pour voir apparaître la première considération concrète se rapportant au domaine de l'éducation. À l'occasion d'un de ces messages diffusés aux Américains par le biais de la radio, Roosevelt évoque la construction d'écoles. Il ne s'agit pas tant de promouvoir l'accès à l'éducation de tous que de mettre en œuvre des chantiers de construction qui doivent soutenir l'économie américaine en créant des emplois et ainsi favoriser la sortie de la crise :

Il n'est pas inutile de rappeler que les revenus nationaux annuels de la population en 1937 représentaient trente milliards de dollars de plus qu'en 1932. Il est vrai que la dette nationale a augmenté de seize milliards de dollars, mais rappelez-vous qu'il faut inclure dans cette augmentation l'équivalent de plusieurs milliards de dollars en avoirs qui, à terme, réduiront la dette et que, par ailleurs, votre regard croise dans chacun des trois mille cent comtés des États-Unis de nombreux milliards de dollars en amélioration permanente des infrastructures publiques (écoles, routes, ponts, tunnels, bâtiments publics, parcs et nombre d'autres constructions).<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> « A dictatorship may command the full strength of a regimented nation. But the united strength of a democratic nation can be mustered only when its people, educated by modern standards to know what is going on and where they are going, have conviction that they are receiving as large a share of opportunity for development, as large a share of material success and of human dignity, as they have a right to receive ». Franklin Delano Roosevelt, *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 4, 1939)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15684>>.

<sup>44</sup> « If a nation expects to be ignorant and free in a state of civilization, it expects what never was and never will be », Thomas Jefferson cité dans Wayne J. Urban et Jennings L. Wagoner Jr., *American Education : A History* (New York : McGraw-Hill, 2008) : 68.

<sup>45</sup> « It is worthwhile to remember that the annual national people's income was thirty billion dollars more in 1937 than in 1932. It is true that the national debt increased sixteen billion dollars, but remember that in this increase must be included several billion dollars worth of assets which eventually will reduce that debt and that many billion dollars of permanent public improvements—schools, roads, bridges, tunnels, public buildings, parks and a host of other things—meet your eye in every one of the thirty one hundred counties in the United States ». Franklin Delano

Des écoles sont construites au même titre que des routes et des ponts dans le cadre de la politique de grands travaux qui participe au New Deal. Seule la dimension matérielle de l'éducation est envisagée. La construction des écoles constitue un investissement public, mais cet investissement ne relève pas d'une volonté déclarée de venir au secours du système éducatif. Il ne s'agit que d'une manœuvre économique.

Les années 1940 semblent pourtant amorcer un changement dans l'intérêt porté à l'éducation. En effet, en 1943, Roosevelt annonce un projet de loi que les historiens de l'éducation envisageront, par la suite, comme le principal héritage du président en matière d'éducation<sup>46</sup>. Alors que des millions de soldats américains sont déployés à l'étranger et que la société américaine s'est réorganisée pour pallier le manque de main d'œuvre, Roosevelt réfléchit à la façon de préparer le retour des G.I. En compensation du sacrifice économique auquel ont consenti les G.I. lorsqu'ils étaient déployés, Roosevelt estime qu'ils ont droit, entre autres choses, à une opportunité de « poursuivre des études supérieures ou de suivre une formation en commerce aux frais de leur Gouvernement »<sup>47</sup>. La proposition du président fera l'objet d'une loi en 1944, la *Loi sur la réadaptation des soldats (Servicemen's Readjustment Act)* plus connue sous le nom de *G.I. Bill*<sup>48</sup>. Toutefois, l'accès à l'éducation pour les vétérans n'est qu'une mesure parmi d'autres préparant le retour des soldats. Certains historiens ont estimé qu'il s'agissait là d'un moyen de retarder, ou du moins d'échelonner, le retour des vétérans sur le marché du travail afin de limiter le chômage<sup>49</sup>. Roosevelt propose une loi en faveur des vétérans plutôt qu'une loi promouvant l'éducation. C'est en outre une mesure liée à l'éducation supérieure. Il n'y a donc toujours pas trace d'un intérêt pour l'éducation primaire ou

---

Roosevelt, *Fireside Chat (April 14, 1938)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15628>>.

<sup>46</sup> C'est le cas notamment de Maurice Berube. Maurice Berube, *American Presidents and Education* (Westport : Greenwood Press, 1991).

<sup>47</sup> « an opportunity [...] to get further education or trade training at the cost of their Government ». Franklin Delano Roosevelt, *Fireside Chat (July 28, 1943)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16437>>.

<sup>48</sup> La mesure visant l'éducation rencontrera un très grand succès. Pour l'année 1947, 7 étudiants de sexe masculin sur 10 dans les universités américaines étaient des vétérans de la seconde guerre mondiale. Près de la moitié des vétérans de la seconde guerre mondiale et de la guerre de Corée ont eu recours aux provisions du *G.I. Bill*. Charles B. Nam, « Impact of the G.I. Bills on the Educational Level of the Male Population », *Social Forces* Vol. 43, No.01 (octobre 1964) : 26-32.

secondaire. Roosevelt semble enclin à respecter à la ligne le dixième amendement lorsqu'il s'agit d'éducation, bien qu'il n'ait pas été si scrupuleux avec l'application de la Constitution dans d'autres domaines<sup>50</sup>.

Le véritable héritage de Roosevelt en matière d'éducation ne peut être mesuré en termes d'initiatives concrètes. Il relève davantage du rôle joué par le président dans la façon de percevoir le statut de l'éducation dans la société. Dans son avant-dernier discours sur l'État de l'Union, prononcé en 1944, Roosevelt établit l'éducation comme un des droits fondamentaux auxquels tout Américain peut prétendre<sup>51</sup>. Lors de ce discours, le président présente ce qu'il va baptiser comme la seconde Déclaration des droits. Estimant que la liberté individuelle ne peut véritablement être exercée sans indépendance économique, Roosevelt en appelle à une révision des droits de base auxquels peuvent prétendre les citoyens américains.

La Déclaration des droits (*Bill of Rights*) de 1791 garantissait, entre autres, la liberté d'expression, la liberté religieuse ou encore le droit au port d'armes. La nouvelle Déclaration des droits invoquée par Roosevelt ne sera pas ajoutée à la Constitution, bien que le président présente ces nouveaux droits comme admis par la société américaine et « évidents pour eux-mêmes »<sup>52</sup>. Elle établit comme droits auxquels peut prétendre tout citoyen américain un emploi rémunéré, un logement décent, des soins médicaux appropriés, la possibilité de faire commerce sans entrave, et également, en dernière position, le droit à une « bonne éducation » (« the right to a good education »<sup>53</sup>). Avec cette proposition, il s'agit « d'avancer, par la mise en œuvre de ces droits, vers de nouveaux objectifs de bonheur et de bien-être pour les hommes »<sup>54</sup>. Dans ce discours qui

---

<sup>49</sup> Berube, *American Presidents*, *op. cit.*

<sup>50</sup> On pensera notamment à l'épisode du « bourrage de la cour » (*court-packing plan*), proposition de loi faite par Roosevelt qui proposait d'imposer, pour chaque juge de la Cour suprême ne se retirant pas dans les six mois suivant son 70<sup>ème</sup> anniversaire, la nomination d'un nouveau juge par le président. Cette tentative d'intimidation de la Cour suprême –dont la composition de l'époque mettait en péril la pérennité du New Deal –constituait une violation du principe de séparation des pouvoirs. Milkis et Nelson, *op. cit.*, 290.

<sup>51</sup> Franklin Delano Roosevelt, *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 11, 1944)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16518>>.

<sup>52</sup> « self-evident », en écho au texte de la Déclaration d'Indépendance.

<sup>53</sup> Roosevelt, *ibid.*

<sup>54</sup> « All of these rights spell security. And after this war is won we must be prepared to move forward, in the implementation of these rights, to new goals of human happiness and well-

emprunte à la rhétorique de la Déclaration d'Indépendance, évoquant à nouveau le droit inaliénable à la poursuite du bonheur, Roosevelt engage de nouvelles responsabilités pour l'État. Il le confirme en 1945 dans le dernier discours sur l'État de l'Union qu'il prononcera :

Le gouvernement fédéral doit s'assurer que ces droits deviennent des réalités, avec le concours des États, des municipalités, du monde des affaires, des ouvriers et de l'agriculture.<sup>55</sup>

Même si tous les acteurs de la société doivent collaborer, la responsabilité suprême incombe à l'État fédéral. L'État doit veiller à l'accès des citoyens à une bonne éducation et, pour ce faire, coordonner l'action des différents intervenants. En cela la position adoptée par Roosevelt rejoint une lecture marginale mais toutefois existante de la Constitution quant aux questions d'éducation et au partage des responsabilités. Il a en effet parfois été avancé qu'en vertu de la clause de bien-être général (*general welfare clause*) contenue dans le premier article de la Constitution<sup>56</sup> la responsabilité de l'éducation incombait à l'échelon fédéral<sup>57</sup>. Restait à établir que l'éducation participait au bon fonctionnement de l'ensemble politique, chose faite par Roosevelt qui, dans sa proposition d'une seconde Déclaration des droits, redéfinit la notion de « *welfare* » en élargissant sa portée. Les mandats successifs de Franklin Roosevelt sont marqués par le déplacement des limites encadrant les frontières d'action du gouvernement fédéral. Ces frontières sont largement repoussées et le domaine de l'éducation se voit ainsi, dans une certaine mesure, déplacé dans le périmètre des responsabilités fédérales.

Il n'est pas question ici de basculer entièrement la responsabilité de l'éducation des États vers l'État mais plutôt d'utiliser les ressources politiques et financières du gouvernement fédéral pour assurer une forme d'homogénéité dans le service éducatif fourni aux citoyens à travers le pays. C'est ce sur quoi

---

being ». Roosevelt, *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 11, 1944)*, *op. cit.*

<sup>55</sup> « The Federal Government must see to it that these rights become realities—with the help of States, municipalities, business, labor, and agriculture ». Franklin Delano Roosevelt, *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 6, 1945)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16595>>.

<sup>56</sup> « The Congress shall have power to lay and collect taxes, duties, imposts and excises, to pay the debts and provide for the common defence and general welfare of the United States ».

<sup>57</sup> Berube, *American Presidents*, *op. cit.*

insiste Harry Truman, qui s'inscrit dans le prolongement de Roosevelt lorsqu'il prononce en 1946 son premier discours sur l'État de l'Union. L'État ne se substituera pas aux États, toutefois il a un rôle à jouer en termes d'harmonisation du service offert. Les contenus éducatifs et l'organisation demeurent l'apanage des États, Washington ne se doit d'intervenir que pour garantir l'accès de tous à l'école :

Le gouvernement fédéral n'a pas cherché, et ne cherchera pas, à dominer le domaine de l'éducation dans les États. Il poursuivra son rôle historique de guide et de conseiller et, dans le but de rendre les opportunités éducatives égales pour tous, il devrait continuer à étendre son soutien financier à la cause de l'éducation dans les zones le nécessitant.<sup>58</sup>

Les présidences ultérieures ne reviendront pas sur la direction prise par Roosevelt et Truman. Dans le cadre de son programme du « Nouveau Fédéralisme » (*New Federalism*), Nixon lui-même ne remettra pas en question ce principe, insistant néanmoins sur le fait que l'action fédérale doit se cantonner aux questions financières et ne pas basculer dans l'ingérence dans la gestion des écoles : « les conseils d'école locaux doivent avoir le contrôle des écoles locales »<sup>59</sup>.

En dépit de ce déplacement, l'éducation demeure toutefois un sujet annexe des discours. On remarquera que, parmi les nouveaux points formulés par Roosevelt pour former une nouvelle Déclaration des droits, l'éducation n'arrive qu'en avant-dernière position, derrière même l'accès suffisant à des activités récréatives. Cette situation n'est pas anodine et illustre bien la place accordée à l'éducation dans la géographie politique des États-Unis jusque dans les années 1950. Laissée à la périphérie, l'éducation n'est qu'un satellite qui gravite autour des véritables sujets politiques dignes d'attention. Elle n'apparaît dans les discours que comme un élément de la triade « santé, éducation et

---

<sup>58</sup> « The Federal Government has not sought, and will not seek, to dominate education in the States. It should continue its historic role of leadership and advice and, for the purpose of equalizing educational opportunity, it should extend further financial support to the cause of education in areas where this is desirable ». Harry Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union and on the Budget for 1947 (January 21, 1946)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12467>>.

<sup>59</sup> « Local school boards must have control over local schools ». Richard Nixon, *Address on the State of the Union Delivered Before a Joint Session of the Congress (January 20, 1972)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=3396>>.

protection sociale » (*health, education, and welfare*)<sup>60</sup>, situation qui reflète bien sa position dans le système gouvernemental où elle n'occupe aucune place visible<sup>61</sup>. L'éducation n'est visiblement pas encore un sujet qui mobilise et constitue, par conséquent, un sujet ne justifiant pas que le président ne s'en préoccupe, tant dans ses mots que dans les actions qu'il entreprend et met en place. Alors qu'au xx<sup>e</sup> siècle les présidents ont su jouer de leur position sur la « tribune privilégiée » (*bully pulpit*) que confère la responsabilité du pouvoir exécutif, l'éducation ne constitue visiblement pas une question justifiant la dépense de ce précieux capital politique. Le dixième amendement est respecté avec révérence car l'éducation ne semble pas alors nécessiter une intervention généralisée du gouvernement fédéral pour pallier des déficiences. Pourtant, quand Roosevelt en appelle à un effort pour que l'accès à une bonne éducation soit une réalité pour tous, il se dessine en filigrane l'idée que déjà à l'époque quelque chose fait défaut dans le système éducatif.

## 2. Les années 1950-1960 : l'éducation sujet de débat public

À l'aube des années 1950, l'éducation n'a donc acquis qu'un statut mineur dans les discours. Elle est soit mentionnée de manière très abstraite dans l'idée qu'elle participe au bon fonctionnement global de la nation, soit évoquée dans des remarques plus précises qui ne portent jamais que sur le financement des écoles et sont souvent des appels pour que l'État fédéral investisse pour garantir suffisamment de place pour tous dans les écoles. En 1949, le président Truman note que les écoles du pays sont, en de nombreux lieux, absolument insuffisantes<sup>62</sup> et détaille le triste état de l'éducation :

---

<sup>60</sup> Voir par exemple Harry Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1947)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12762>>.

<sup>61</sup> Rappelons qu'à l'époque, l'éducation n'apparaît dans l'intitulé d'aucun des ministères américains. Il faudra attendre 1953 et la création du Ministère de la santé, de l'éducation et de la protection sociale (*Department of Health, Education and Welfare*) pour qu'elle acquière davantage de visibilité.

<sup>62</sup> « Our schools, in many localities, are utterly inadequate ». Harry Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 5, 1949)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13293#axzz2fEWInyhfhf>>.

Il est tout aussi choquant que des millions de nos enfants ne reçoivent pas une bonne éducation. Des millions d'entre eux sont dans des bâtiments surpeuplés et obsolètes. Nous manquons d'enseignants, car leurs salaires sont trop bas pour en attirer de nouveaux ou pour retenir ceux que nous avons aujourd'hui. Tous ces problèmes dans les écoles vont s'aggraver en raison de l'augmentation massive des inscriptions dans nos écoles primaires dans les années à venir. Je ne peux répéter de façon trop appuyée mon souhait d'une aide financière rapide de l'État fédéral aux États afin de les aider à faire fonctionner et entretenir leur système éducatif.<sup>63</sup>

Les questions d'éducation sont avant tout des questions d'administration de l'éducation. Il semble toutefois que l'offre éducative n'est pas adaptée aux besoins de la nation américaine. Quelque chose fait défaut et Truman laisse clairement entendre que la situation risque de devenir difficilement contrôlable. Deux grands problèmes sont déjà dans l'air et évoqués ici par le président : la question du recrutement des enseignants et celle de l'adaptation du système à grande échelle. Il faut faire face à la croissance démographique engendrée par le phénomène du « baby-boom »<sup>64</sup>. L'expression « écoles suffisantes » (*adequate schools*) qui revient à plusieurs reprises chez Truman est à entendre d'un point de vue plus quantitatif que qualitatif. Un service minimum correspondant à des exigences minimales doit être assuré pour que chaque élève ait une place dans une classe et un enseignant face à lui. C'est là l'urgence du moment :

Nous devons agir immédiatement pour renforcer notre système éducatif. Dans de nombreuses régions du pays des jeunes gens sont handicapés à vie à cause d'une éducation médiocre. Le nombre rapidement croissant d'enfants en âge d'être scolarisés, associé à la pénurie d'enseignants qualifiés, rend ce problème plus critique chaque année. Je crois que le Congrès ne doit plus tarder à fournir aux États une assistance fédérale afin qu'ils puissent entretenir des écoles suffisantes.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> « It is equally shocking that millions of our children are not receiving a good education. Millions of them are in overcrowded, obsolete buildings. We are short of teachers, because teachers' salaries are too low to attract new teachers, or to hold the ones we have. All these school problems will become much more acute as a result of the tremendous increase in the enrollment in our elementary schools in the next few years. I cannot repeat too strongly my desire for prompt Federal financial aid to the States to help them operate and maintain their school systems ». Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 5, 1949)*, *op. cit.*

<sup>64</sup> D'après les recensements, il y a, aux États-Unis, 2 401 211 enfants de moins d'un an en 1946, mais le chiffre passe à 3 452 304 l'année suivante en 1947, augmentation qui se répercute tout au long de la décennie suivante sur le nombre d'inscrits dans les écoles américaines. U.S. Census Bureau, *Population Estimates Historical Data* (consulté le 28 novembre 2010), <<http://www.census.gov/popest/archives/pre-1980>>.

<sup>65</sup> « We must take immediate steps to strengthen our educational system. In many parts of our country, young people are being handicapped for life because of a poor education. The rapidly increasing number of children of school age, coupled with the shortage of qualified teachers, makes this problem more critical each year. I believe that the Congress should no longer delay in providing Federal assistance to the States so that they can maintain adequate schools ». Harry

Il s'agit ici pour Truman d'inciter le Congrès à dépenser pour cette nouvelle cause. Or, le dixième amendement rend malaisée une intervention législative fédérale.

À partir des années 1950 s'opère toutefois un glissement. À la rhétorique de gestion efficace du système fait place la rhétorique guerrière alors que les États-Unis entrent en guerre en Corée. En 1951, Truman exhorte le Congrès à concéder des efforts pour que les États-Unis soient armés pour faire face au climat international tendu. Après avoir évoqué les domaines du militaire, de l'économie, de la santé, de l'industrie et de l'agriculture, il aborde la question de l'éducation :

[Il faudra légiférer sur] une aide aux États pour leur permettre de faire face aux besoins les plus urgents de nos écoles primaires et secondaires. Certains de nos projets devront être retardés pour le moment. Mais nous devrions faire tout notre possible pour nous assurer que nos enfants sont formés à être des citoyens bons et utiles en vue des temps difficiles qui s'annoncent.<sup>66</sup>

Les écoles ont un rôle prépondérant à jouer dans cet effort de guerre, comme Truman le rappelle également l'année suivante. Certains programmes dans d'autres domaines devront être abandonnés ou retardés. Toutefois il en appelle à ne pas négliger les efforts dans les domaines vitaux au maintien de la puissance de la nation. L'éducation appartient à cette dernière catégorie :

Je pense que tout le monde sait que la sécurité sociale, de meilleures écoles et des services de santé ne sont pas un luxe, mais des impératifs pour aider tous les Américains à être des citoyens utiles et productifs, qui peuvent assurer leur part de travail dans l'effort national pour protéger et promouvoir notre mode de vie.<sup>67</sup>

Truman demande la mise en place d'une aide fédérale à l'éducation pour faire face à la crise dans la gestion des écoles. Un renversement s'opère ici dans

---

Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1950)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13567#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>66</sup> « [Legislation will be needed for] aid to the States to meet the most urgent needs of our elementary and secondary schools. Some of our plans will have to be deferred for the time being. But we should do all we can to make sure our children are being trained as good and useful citizens in the critical times ahead ». Harry Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1951)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14017#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>67</sup> « I think everybody knows that social insurance and better schools and health services are not frills, but necessities in helping all Americans to be useful and productive citizens, who can contribute their full share in the national effort to protect and advance our way of life ». Harry Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1952)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14418#axzz2fEWlnyhf>>.

le discours des présidents. Auparavant, aussi bien Roosevelt que Truman n'envisageaient que l'aspect d'apport de l'État à l'éducation, s'interrogeant sur les moyens dont disposait le gouvernement pour intervenir positivement sur le système et assurer l'accès à l'école pour tous. Or, désormais, ce sont les bénéfices à tirer de l'éducation qui entrent en ligne de considération. L'éducation n'est plus uniquement un droit auquel chaque citoyen peut prétendre et dont il peut bénéficier. Elle doit être mise au service de la société, du groupe. L'école doit répondre aux besoins immédiats de la nation en formant des citoyens qui pourront être utiles à l'effort de guerre. L'éducation se voit offrir le statut d'élément caractéristique de ce que Truman appelle « notre mode de vie » (*our way of life*), elle doit être un des articles constituant la vitrine américaine. Dans le contexte de Guerre froide, de bonnes écoles, au même titre qu'un système de santé efficace, sont le signe d'un régime politique sain et véritablement au service de la population. Il est donc indispensable d'agir pour prévenir, ou du moins renverser, la dégradation du système. Truman va plus loin que l'idée d'une simple dégradation. C'est le terme de « crise » qu'il emploie :

Nous devons commencer le programme longtemps repoussé d'aide fédérale à l'éducation, afin d'aider les États à faire face à la crise actuelle de l'administration de nos écoles. Et nous devons aider à la construction d'écoles dans les zones où elles sont profondément nécessaires à cause de l'effort de défense nationale.<sup>68</sup>

Alors que Roosevelt sous-entendait une inadéquation entre les besoins de la société et l'offre du système éducatif, Truman se montre plus alarmiste. La qualité des écoles est finalement évoquée : le pays a besoin de « meilleures écoles ». La crise a donc deux facettes : un manque d'écoles et de moyens, mais aussi des enseignements qui ne répondent pas aux attentes. Néanmoins, la réflexion sur les moyens par lesquels devrait passer la « mise en conformité » du système éducatif avec les nouvelles attentes générées par le contexte de guerre ne sont pas à l'ordre du jour chez Truman. Son successeur, Eisenhower, s'inscrit dans un premier temps dans la droite lignée de Roosevelt et de Truman. La question de l'éducation n'est évoquée qu'à travers le problème du rythme trop

---

<sup>68</sup> « We must begin our long deferred program of Federal aid to education--to help the States meet the present crisis in the operation of our schools. And we must help with the construction of schools in areas where they are critically needed because of the defense effort ». Truman, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1952)*, *op. cit.*

peu soutenu dans la construction de nouvelles écoles et du nombre insuffisant d'enseignants formés. Il s'agit principalement de préoccupations comptables :

Les jeunes, notre plus grande ressource, sont gravement négligés sur un plan vital. La nation dans son ensemble ne forme pas les enseignants suffisamment vite et ne construit pas les écoles assez rapidement pour faire face à l'augmentation de notre population.<sup>69</sup>

Il en va de même en 1955, lorsqu'Eisenhower évoque l'évolution du système éducatif et les demandes engendrées par ces modifications :

Des facteurs tels que la croissance de la population, les responsabilités supplémentaires des écoles, l'allongement de la scolarisation et l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés ont généré une pénurie de salles de classe sans précédent. Cette pénurie touche directement chacun de nos concitoyens. Une action concrète et affirmative doit être entreprise dès maintenant.<sup>70</sup>

C'est avant tout le manque de moyens qui préoccupe Eisenhower. Les soucis sont en premier lieu matériels et administratifs : la nation doit être à même de fournir des salles de classe et des enseignants en nombre suffisant. Les présidents se posent en bâtisseurs d'écoles, et non en concepteurs de réformes éducatives. Eisenhower, républicain modéré, se montre très prudent et mesuré en termes d'intervention fédérale.

Il faut noter ici l'omission de la question raciale en pleine controverse sur la décision de la Cour suprême *Brown et al. vs. Board of Education of Topeka et al.* Ce silence est d'autant plus étonnant qu'une intervention ferme d'Eisenhower avait été nécessaire en 1957 à Little Rock pour faire respecter la déségrégation<sup>71</sup>. Bien que la question de l'intégration raciale dans les écoles ait été centrale au cours de ses deux mandats présidentiels, Eisenhower ne s'attarde pas de manière notable sur ce sujet dans ses discours, à l'exception d'une brève allusion en 1957 :

---

<sup>69</sup> « Youth—our greatest resource—is being seriously neglected in a vital respect. The nation as a whole is not preparing teachers or building schools fast enough to keep up with the increase in our population ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 7, 1954)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10096#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>70</sup> « [...] such factors as population growth, additional responsibilities of schools, and increased and longer school attendance have produced an unprecedented classroom shortage. This shortage is of immediate concern to all of our people. Positive, affirmative action must be taken now ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1955)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10416#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>71</sup> En septembre 1957, le gouverneur d'Arkansas Orval Faubus fit appel à la Garde Nationale de son État pour bloquer l'accès d'un lycée à des étudiants noirs. Les négociations ne donnant pas

Le texte de loi sur la construction d'écoles devrait être traité comme une haute priorité. Il bénéficiera aux enfants de toutes les races à travers le pays, et les enfants de toutes les races ont besoin d'écoles à l'heure actuelle.<sup>72</sup>

Cette référence timide ne suggère d'ailleurs pas la nécessité d'intégrer les écoles. Les enfants blancs, tout comme les enfants noirs, ont besoin d'écoles. Néanmoins, rien ne stipule ici qu'ils doivent se côtoyer dans ces écoles.

Le passage sous silence de la question raciale et l'absence de questionnement sur le contenu des enseignements sont les marqueurs d'une volonté de rester en surface et d'éviter tout sujet propice à la controverse. Le contexte de guerre impose aux présidents une sélection rigoureuse des actions pour lesquelles ils sont prêts à abandonner une partie de leur capital politique et entrer dans les débats.

L'approche d'Eisenhower s'est révélée dans un premier temps très mesurée en matière d'éducation. Il se pose en défenseur de la tradition conservatrice de respect strict des droits des États<sup>73</sup>. À ce titre, il entend bien laisser l'initiative aux États et œuvre pour que toute décision trouve bien son origine dans la volonté des États et non dans celle du gouvernement fédéral. Il annonce donc, en 1955, la mise en place de réunions sur l'éducation dans chaque État. C'est sur les conclusions de ces réunions que se baseront les discussions à Washington, lors d'une conférence à la Maison Blanche :

Nous sommes confrontés aujourd'hui à de graves problèmes éducatifs. Des analyses concrètes et actualisées de ces problèmes et de leurs solutions sont menées dans les conférences de chaque État et dans la conférence de la Maison Blanche qui s'achèvera cette année.<sup>74</sup>

Pour Eisenhower, le gouvernement fédéral ne peut se substituer aux États en matière d'éducation. La souveraineté des États doit prévaloir sur ce point.

---

de résultat avec Faubus, Eisenhower finit par prendre le contrôle de la Garde Nationale d'Arkansas et faire déployer l'armée à Little Rock. Milkis et Nelson, *op. cit.*, 315.

<sup>72</sup> « High priority should be given the school construction bill. This will benefit children of all races throughout the country-and children of all races need schools now ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11029#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>73</sup> Sa gestion de la crise de Little Rock en est un exemple. Ce n'est qu'adossé au mur, après un mois de provocations répétées de la part du gouverneur d'Arkansas, qu'Eisenhower se résoudra à employer les grands moyens et reprendre la main en déployant l'armée.

<sup>74</sup> « Today, we face grave educational problems. Effective and up-to-date analyses of these problems and their solutions are being carried forward through the individual State conferences

Le lancement du satellite Spoutnik par l'Union Soviétique en 1957 semble toutefois provoquer une modification profonde du regard fédéral et présidentiel sur le système éducatif. Pour la première fois, les instances politiques à Washington se risquent à aborder la question des contenus éducatifs en plus des questions financières. À peine trois mois après le lancement de Spoutnik 1, Eisenhower évoque la nécessité d'un coup de pouce fédéral qui ne se limiterait pas à un chèque en blanc ou à la construction de bâtiments :

Dans le domaine de l'éducation et de la recherche, je recommande un programme équilibré pour améliorer nos ressources, impliquant l'investissement de près d'un milliard de dollars sur une période de quatre ans. Ce programme implique de nouvelles tâches pour le Ministère de la santé, de l'éducation et de la protection sociale conçues principalement pour encourager une qualité accrue de l'enseignement et les opportunités pour les élèves, dans l'intérêt de la sécurité nationale. Il prévoit aussi une multiplication par cinq des sommes mises à la disposition de la Fondation Nationale pour les Sciences pour ses activités spéciales qui contribuent à stimuler et améliorer l'éducation en sciences.<sup>75</sup>

La qualité de l'enseignement dispensé est enfin évoquée et il apparaît que c'est sur le domaine des sciences que l'effort national doit porter. L'État doit maintenir le financement de l'éducation, mais la destination de cet argent est désormais spécifiée. L'année suivante, en 1959, le président insiste sur la mise en place nécessaire de critères de qualité nationaux (*national standards*), un thème qui demeurera cher à tous ses successeurs et occupera l'avant-scène des débats sur l'éducation jusqu'à de nos jours. Pointant les différences d'exigences quant au niveau des élèves, des salaires des enseignants et de la qualité de l'enseignement selon les écoles, Eisenhower envisage une solution pour parvenir à une forme d'harmonisation du système :

Nous devons avoir des enseignants compétents. Pour les recruter et les garder nous avons besoin de critères. Il nous faut un Objectif National. Une fois établi je

---

and the White House Conference to be completed this year ». Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1955)*, *op. cit.*

<sup>75</sup> « In the area of education and research, I recommend a balanced program to improve our resources, involving an investment of about a billion dollars over a four year period. This involves new activities by the Department of Health, Education and Welfare designed principally to encourage improved teaching quality and student opportunities in the interests of national security. It also provides a five-fold increase in sums available to the National Science Foundation for its special activities in stimulating and improving science education ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11162#axzz2fEWlnyh>>.

suis certain que l'opinion publique poussera pour une progression constante vers l'accomplissement de cet objectif.<sup>76</sup>

Ainsi, pour Eisenhower, l'instauration de ces critères, qui sont en fait l'équivalent de programmes énoncés sous forme d'objectifs, semble aller de soi. Il n'est pas encore question des modalités pratiques : qui sera en charge de fixer ces critères, par quels moyens pourra-t-on évaluer la réussite des écoles selon ces critères ? Notons qu'à ce jour ces questions n'ont toujours pas été résolues. La mise en place des critères doit apporter des solutions au problème de qualité des enseignements et de recrutements des professeurs. En construisant un cahier des charges au niveau national, on espère élever le niveau. Les écoles ne doivent plus se contenter d'être « suffisantes ». Elles doivent tendre vers l'excellence, d'où le nouvel intérêt pour la qualité et les contenus des enseignements. Les discours d'Eisenhower à partir de l'année 1958 marquent un bouleversement dans le rapport du gouvernement central au système éducatif. L'État se veut acteur de la réforme éducative et non plus simple spectateur ou bailleur de fonds. Pour la première fois, un président prend à son compte un programme concret de mesures destinées à améliorer le système éducatif.

Le pouvoir de l'opinion publique semble ne pas être étranger à cette évolution. On notera la référence aux bienfaits que pourrait avoir la pression de l'opinion publique dans la citation précédente. Les émotions et l'inquiétude ressenties par la population semblent à même d'agir comme levier politique. À la fin des années 1950, l'éducation devient un sujet dont se préoccupe la société. La remarque d'Eisenhower établit, pour la première fois, que les interrogations sur le système éducatif interpellent l'opinion publique. La discussion de l'état des écoles n'est plus restreinte au cercle des spécialistes de l'éducation et de l'administration. L'Amérique toute entière s'interroge sur l'état de ses écoles. Eisenhower, en s'aventurant sur le terrain des contenus d'enseignement et par là même sur une des chasses gardées des États, ne fait que réagir à l'inquiétude croissante dans la société quant aux performances du système éducatif.

---

<sup>76</sup> « We must have teachers of competence. To obtain and hold them we need standards. We need a National Goal. Once established I am certain that public opinion would compel steady progress toward its accomplishment ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1959)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11685#axzz2fEWlNyhf>>.

L'éducation est devenue sujet de préoccupation dans la société, préoccupation si prégnante que les intellectuels s'emparent également du sujet à l'image d'Hannah Arendt qui, dans l'essai « La crise de l'éducation » (*Crisis in Education*) publié en 1958, sonne l'alarme sur la santé de l'éducation américaine<sup>77</sup>. Le gouvernement fédéral se doit donc de réagir : la question des performances du système agite la société et la sécurité nationale est menacée en ces temps de Guerre froide. Ce contexte fournit au gouvernement central une forme de mandat pour agir. Le nouvel intérêt fédéral pour les contenus d'enseignement se matérialise en 1958 avec la *Loi sur l'éducation pour la défense nationale (National Defense Education Act)*, qu'Eisenhower évoque en ces termes dans son discours sur l'État de l'Union en 1961 :

La Loi sur l'éducation pour la défense nationale de 1958 est d'ores-et-déjà un jalon dans l'histoire de l'éducation américaine. Elle fournit de vastes opportunités en faveur du développement intellectuel de tous les enfants, en renforçant les programmes en sciences, en mathématiques et en langues étrangères, en développant de nouveaux programmes de second cycle universitaire pour former des enseignants supplémentaires et en proposant des possibilités d'emprunt pour les jeunes ayant besoin d'une aide financière pour aller à l'université.<sup>78</sup>

Il se fait ainsi l'avocat d'une éducation qui répondrait aux besoins perçus dans la société à un moment donné et préparerait à la concurrence sur la scène internationale. Ses successeurs maintiendront leur attention sur les contenus et les résultats. À partir de la fin des années 1950, on ne peut plus dire qu'il n'existe qu'un problème de place dans les salles de classe américaines. Le président ne peut plus envisager les questions éducatives comme des questions purement budgétaires relevant de l'organisation et de la distribution de moyens matériels.

Le projecteur désormais braqué sur les contenus appelle à une réflexion sur la réussite des élèves. Eisenhower s'interrogeait sur la façon de rendre les écoles performantes. Les années 1960, et les contestations du modèle de société qui les rythmeront, amènent le président Lyndon Johnson à compléter la question soulevée par Eisenhower : il faut maintenant réfléchir à la façon de

---

<sup>77</sup> Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*

<sup>78</sup> « The National Defense Education Act of 1958 is already a milestone in the history of American education. It provides broad opportunities for the intellectual development of all children by strengthening courses of study in science, mathematics, and foreign languages, by developing new graduate programs to train additional teachers, and by providing loans for young people who need financial help to go to college ». Dwight D. Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1961)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12074#axzz2fEWInyhf>>.

rendre les écoles performantes pour tous. C'est le chantier auquel va s'atteler Johnson. La rhétorique de guerre est encore à l'honneur dans le premier discours de Johnson sur l'État de l'Union, mais c'est une guerre d'un autre type, la guerre contre la pauvreté :

Ce gouvernement déclare aujourd'hui, ici et maintenant, une guerre totale contre la pauvreté aux États-Unis. Je recommande vivement à ce Congrès et à tous les Américains de se joindre à moi dans cet effort.<sup>79</sup>

Contrairement aux autres présidents qui envisageaient l'éducation comme un champ d'expression secondaire pour la mise en place de leur projet de société, Johnson en fait son principal cheval de bataille dans la guerre contre la pauvreté :

Très souvent, l'absence d'emploi et d'argent n'est pas la cause de la pauvreté mais son symptôme. Il est possible que la cause soit à chercher plus profondément dans notre incapacité à donner à nos concitoyens une véritable chance de développer leurs propres capacités, dans un manque d'éducation et de formation pratique, dans un manque de soins de santé et d'habitations, dans un manque de bourgades décentes dans lesquelles vivre et élever ses enfants. [...] Nous devons améliorer la qualité de l'enseignement, de la formation et de l'orientation dans nos régions les plus durement touchées en incluant dans notre programme pour l'éducation des fonds particuliers d'aide aux écoles.<sup>80</sup>

L'éducation est, à chaque reprise, le premier élément cité par Johnson lorsqu'il envisage des solutions aux maux de la société. La nation américaine ne peut se contenter de bonnes écoles, elle doit tendre à fournir les meilleures écoles. Très intéressé par les questions éducatives, Johnson n'aura de cesse de s'impliquer pour obtenir la mise en place de programmes qui participeront à la lutte contre la pauvreté et les inégalités, en tête desquels le programme « Un départ dans la vie du bon pied » (*Head Start*). Ce programme visait à effacer certaines des inégalités liées au milieu socio-économique d'origine des enfants scolarisés en assurant aux plus défavorisés l'accès à l'enseignement préélémentaire. L'éducation peut plus que former des citoyens utiles à l'effort de

---

<sup>79</sup> « This administration today, here and now, declares unconditional war on poverty in America. I urge this Congress and all Americans to join with me in that effort ». Lyndon B. Johnson, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1964)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26787#axzz2fEWInyhf>>.

<sup>80</sup> « Very often a lack of jobs and money is not the cause of poverty, but the symptom. The cause may lie deeper in our failure to give our fellow citizens a fair chance to develop their own capacities, in a lack of education and training, in a lack of medical care and housing, in a lack of decent communities in which to live and bring up their children. [...] We must, by including special school aid funds as part of our education program, improve the quality of teaching, training, and counseling in our hardest hit areas ». *Ibid.*

guerre. L'éducation peut profondément modifier les anomalies dans la structure de la société. Johnson entend bien utiliser cette force transformatrice. Cette entrée de l'éducation au premier plan des préoccupations est confirmée dans le discours sur l'État de l'Union de 1965, le discours de la Grande Société :

Je propose que nous commençons un programme en éducation pour assurer à chaque enfant américain le développement le plus complet de son esprit et de ses capacités. [...] Chaque enfant doit recevoir la meilleure éducation que cette nation peut fournir. Thomas Jefferson a dit qu'il n'est pas de nation à la fois ignorante et libre. Aujourd'hui, nulle nation ne peut être à la fois ignorante et grande. En complément des programmes existants, je recommanderai un nouveau programme pour les écoles et les élèves avec un budget de 1500 millions de dollars pour la première année. Ce programme fournira une aide à tous les niveaux de la route vers l'apprentissage. Pour les premières années de maternelle nous aiderons les enfants dans le besoin à prendre conscience des joies de l'apprentissage. Dans les établissements du primaire et du secondaire nous aiderons les écoles publiques s'adressant aux familles à bas revenus et nous assisterons les élèves des écoles publiques et privées. Dans l'enseignement supérieur, nous proposerons des bourses aux élèves de lycée les plus prometteurs et les plus démunis et nous garantirons des prêts à bas-taux aux étudiants poursuivant leurs études supérieures. De nouveaux laboratoires et centres aideront nos écoles : ils les aideront à relever leurs critères d'excellence et à explorer de nouvelles méthodes d'enseignement. Ces centres proposeront des formations personnalisées à ceux qui ont besoin d'un traitement particulier et méritent ce traitement particulier.<sup>81</sup>

Johnson combine la vision conceptuelle de l'éducation comme condition indispensable pour une grande société qu'on retrouvait chez Roosevelt à la proposition d'un programme concret sous forme de mesures précises à chaque niveau du système éducatif. C'est la première fois dans un discours sur l'État de l'Union que sont abordées les spécificités de l'éducation à chaque niveau puisque Johnson segmente enseignements maternel, primaire et secondaire, et enfin supérieur. Le système éducatif n'est plus cette vague entité vers laquelle

---

<sup>81</sup> « I propose that we begin a program in education to ensure every American child the fullest development of his mind and skills [...] Every child must have the best education that this Nation can provide. Thomas Jefferson said that no nation can be both ignorant and free. Today no nation can be both ignorant and great. In addition to our existing programs, I will recommend a new program for schools and students with a first year authorization of \$1,500 million. It will help at every stage along the road to learning. For the preschool years we will help needy children become aware of the excitement of learning. For the primary and secondary school years we will aid public schools serving low-income families and assist students in both public and private schools. For the college years we will provide scholarships to high school students of the greatest promise and the greatest need and we will guarantee low-interest loans to students continuing their college studies. New laboratories and centers will help our schools—help them lift their standards of excellence and explore new methods of teaching. These centers will provide special training for those who need and those who deserve special treatment ». Lyndon B. Johnson, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1965)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26907#axzz2fEWInyhf>>.

sont acheminés les fonds fédéraux. Un président fait finalement usage de sa tribune privilégiée pour appuyer des mesures fortes dont l'impact est encore présent dans le système aujourd'hui, à l'image de *Head Start*<sup>82</sup>. Il n'agit plus par défaut, pour pallier un manque, mais par volonté personnelle. C'est dans son propre capital politique que Johnson puise pour encourager la mise en place de ces programmes :

Notre Nation est engagée ce soir dans un combat brutal et amer au Vietnam. [...] Mais nous ne permettrons pas à ceux qui ouvrent le feu sur nous au Vietnam de gagner une victoire sur les désirs et les intentions du peuple américain. Cette Nation est suffisamment puissante, cette société suffisamment saine, son peuple suffisamment fort, pour poursuivre nos objectifs dans le reste du monde tout en continuant à construire une Grande Société ici chez nous. Et c'est ce que je suis venu vous demander ici ce soir. Je recommande que vous accordiez les ressources pour poursuivre, avec toute vigueur, les grands programmes pour la santé et l'éducation que vous avez créés par la loi l'année dernière.<sup>83</sup>

Johnson prend à son compte cette requête : je viens à vous, membres du Congrès, et je recommande personnellement l'adoption de ces mesures. Au risque de devoir affronter une controverse sur les programmes dans lesquels il s'engage en éducation, Johnson adopte une attitude active. C'est dans cette capacité à allier vision et action que Johnson, ancien professeur de lycée, mérite son titre de « président de l'éducation », titre que nombre d'historiens ont adopté pour le décrire<sup>84</sup>. Il est le premier président à faire le choix de placer l'éducation au cœur des réformes de société. Bien qu'Eisenhower et Johnson diffèrent dans leur approche, ils se rejoignent en deux points. Ils ont tout deux mis en avant l'importance de l'éducation, mais surtout, ils ont tout deux fait de l'éducation un élément clé dans la défense de l'intérêt national. Défense face à la menace

---

<sup>82</sup> La programme est encore en vigueur et est considéré par les spécialistes comme un succès. Il fait l'objet d'un soutien bipartisan et bénéficie à plus de 800 000 enfants chaque année. Eliana Garces, Duncan Thomas et Janet Currie, « Longer-Term Effects of Head Start », *The American Economic Review* Vol.92, No.4 (septembre 2002) : 999-1012.

<sup>83</sup> « Our Nation tonight is engaged in a brutal and bitter conflict in Vietnam. [...] But we will not permit those who fire upon us in Vietnam to win a victory over the desires and the intentions of all the American people. This Nation is mighty enough, its society is healthy enough, its people are strong enough, to pursue our goals in the rest of the world while still building a Great Society here at home. And that is what I have come here to ask of you tonight. I recommend that you provide the resources to carry forward, with full vigor, the great health and education programs that you enacted into law last year ». Lyndon B. Johnson, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1966)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28015#axzz2fEWlnyhf>>.

<sup>84</sup> À l'image de Charles Dean McCoy, *The Education President: Lyndon Baines Johnson's Public Statements on Instruction* (Austin : University of Texas Press, 1975) ou encore Berube, *American Presidents, op. cit.* Il n'est pas anodin d'ailleurs que le bâtiment abritant aujourd'hui le Ministère

soviétique pour l'un, défense face à la menace de désintégration d'une société trop divisée par la ségrégation et les inégalités socio-économiques pour le second. Au cours des présidences Eisenhower et Johnson, l'éducation a changé de statut et est devenue un sujet politique de premier plan. La société américaine a entrevu les défaillances du système mais également les possibilités qu'il offre s'il en est fait bon usage. Cette nouvelle prise de conscience se reflète dans les discours présidentiels.

### **3. Le dépassement des différences partisans : l'éducation comme enjeu national**

Ni Nixon ni Ford ne reviendront sur les avancées de Johnson. Mais la rhétorique de leurs discours nous renvoie aux années Roosevelt et Truman. Les rares mentions de l'éducation portent sur l'administration et le financement. Aucune idée n'est formulée, aucun nouveau programme n'est envisagé. Il n'y a pas de progrès donc, mais pas de régression non plus puisque les programmes mis en place précédemment ne sont pas démantelés. L'éducation n'est pas un centre d'intérêt de ces deux présidents. Néanmoins, il n'est pas question de remettre en question les progrès acquis au cours des années 1950 et 1960, le *statu quo* est maintenu. Le changement de statut des questions d'éducation ne sera officialisé qu'en 1979 avec la création, sous la présidence de Jimmy Carter, du Ministère de l'éducation (*Department of Education*). Carter ne s'est pourtant pas véritablement engagé derrière cette réforme. Elle tient plus, à nouveau, d'une subtilité administrative que d'une véritable volonté politique de faire une nouvelle place à l'éducation, du moins telle qu'elle est introduite par Carter en 1978 :

Nous avons rassemblé des morceaux de onze agences gouvernementales pour créer un nouveau Ministère de l'énergie. Et il est maintenant temps de nous engager sur une autre étape importante en créant un Ministère de l'éducation indépendant<sup>85</sup>.

---

de l'Éducation ait été nommé en 2007 le Lyndon Baines Johnson Department of Education Building.

<sup>85</sup> « We've brought together parts of eleven Government agencies to create a new Department of Energy. And now it's time to take another major step by creating a separate Department of Education ». Jimmy Carter, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January*

Ce n'est, aux yeux du président, qu'une modification parmi d'autres dans l'organisation du gouvernement. Il s'agit de rendre l'action de l'administration plus efficace. La création est effective en 1979 mais les fonctions de ce nouveau ministère sont très limitées. Il s'apparente bien souvent à un simple organe de collecte statistique et de diffusion de la recherche sans vrai pouvoir décisionnel. Ce n'est qu'en rétrospective, alors qu'il prononce son dernier discours sur l'État de l'Union et que Reagan s'apprête à prendre ses fonctions, que Carter se réfère à la création du Ministère comme à un geste à portée symbolique :

Ce gouvernement a travaillé conjointement avec succès avec le Congrès sur le passage de textes de loi historiques sur l'éducation. En partenariat avec le Congrès, mon gouvernement a souligné l'importance de l'éducation en créant un nouveau Ministère de l'éducation. Le Ministère a donné à l'éducation une place plus visible au niveau fédéral tout en réservant dans le même temps le véritable contrôle et la gestion de l'éducation aux États, aux localités et aux institutions privées.<sup>86</sup>

Avec cette nouvelle institution, l'État fédéral symbolise sa volonté de superviser les affaires éducatives, se dote d'un outil de supervision et souligne le caractère central de l'éducation dans la société<sup>87</sup>. Néanmoins, la création du Ministère n'avait pas été pensée à l'origine comme une mesure forte sur laquelle Carter aurait axé son programme. La mise en avant tardive de cette réforme s'apparente plus à de l'opportunisme politique de la part d'un président dont la popularité est si basse après son premier mandat qu'il ne parvient pas à être réélu<sup>88</sup>.

C'est le difficile contexte économique de la fin des années 1970 et des années 1980 qui replacera l'éducation sous les feux de la rampe. En 1981, à quelques jours de la fin de son mandat, Carter opère un glissement sémantique

---

19, 1978) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.csb.edu/ws/index.php?pid=30856#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>86</sup> « This Administration has collaborated successfully with the Congress on landmark education legislation. Working with the Congressional leadership, my Administration spotlighted the importance of education by creating a new Department of Education. The Department has given education a stronger voice at the Federal level, while at the same time reserving the actual control and operation of education to states, localities, and private institutions ». Jimmy Carter, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 16, 1981)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=44541#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>87</sup> Ronald Reagan, qui s'était engagé à supprimer ce ministère lors de sa campagne de 1980, ne s'y risquera finalement pas, réalisant probablement que cette action lui coûterait beaucoup politiquement et pourrait entamer sa côte de popularité.

<sup>88</sup> Ce qui n'était pas arrivé depuis la défaite de Herbert Hoover face à Franklin Roosevelt en 1932. Milkis et Nelson, *op. cit.*, 360.

et choisit la métaphore des finances pour évoquer l'éducation, tendance largement suivie par ses successeurs :

Le peuple américain a toujours reconnu que l'éducation est l'un des investissements les plus sains qu'il puisse faire. Les dividendes se retrouvent dans toutes les dimensions de notre vie nationale, de la force de notre économie et de notre sécurité nationale à la vitalité de notre musique, notre art et notre littérature.<sup>89</sup>

Cette notion d'une possible rentabilité de l'éducation avait déjà été esquissée par Johnson en 1967. Ce dernier envisageait un cercle vertueux au cœur duquel se trouverait l'école et qui pourrait à terme dynamiser à nouveau l'économie :

Je recommande vivement des méthodes spécifiques et des fonds spécifiques pour atteindre les centaines de milliers d'Américains actuellement piégés dans les ghettos de nos grandes villes et pour essayer d'atteindre, grâce au programme Head Start, les tout jeunes enfants. L'opportunité d'apprendre est leur espoir le plus vif et doit imposer notre entière détermination. Car l'apprentissage fournit des savoir-faire, et les savoir-faire fournissent des emplois, et les emplois fournissent sens des responsabilités et dignité, et par là même des revenus sous forme d'impôts.<sup>90</sup>

Cette idée de rentabilité de l'éducation gagnera en importance avec l'arrivée au pouvoir de Ronald Reagan. Celui qu'on évoque encore comme le « Grand Communicateur » a bien mérité ce titre puisque, sur la période étudiée, il a été, avec Bill Clinton, le président le plus loquace sur les questions d'éducation. Le thème de l'école n'est jamais omis et est toujours traité en longueur. Le discours de Reagan sur l'éducation est toutefois assez paradoxal puisqu'il mêle attaques répétées sur l'emprise toujours plus grande de l'échelon fédéral :

Certains ont déjà protesté pour qu'il n'y ait pas de réduction dans les subventions aux écoles. Bien, laissez-moi souligner que l'aide fédérale à l'éducation ne représente que 8 pour cent du financement total des écoles, et en contrepartie pour ces 8 pour cent le gouvernement fédéral a réclamé une part de

---

<sup>89</sup> « The American people have always recognized that education is one of the soundest investments they can make. The dividends are reflected in every dimension of our national life—from the strength of our economy and national security to the vitality of our music, art, and literature ». Carter, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 16, 1981)*, *op. cit.*

<sup>90</sup> « I shall urge special methods and special funds to reach the hundreds of thousands of Americans that are now trapped in the ghettos of our big cities and, through Head Start, to try to reach out to our very young, little children. The chance to learn is their brightest hope and must command our full determination. For learning brings skills; and skills bring jobs; and jobs bring responsibility and dignity, as well as taxes ». Lyndon B. Johnson, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1967)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28338#axzz2fdNNaeGg>>.

contrôle de nos écoles extrêmement disproportionnée. Peu importe les diminutions que nous avons demandées sur ces 8 pour cent, cela ne reviendra qu'à une toute petite portion du coût total de l'éducation. Ces réductions rendront en revanche plus d'autorité aux États et aux districts éducatifs locaux.<sup>91</sup>

et propositions précises d'orientation pour les réformes en éducation :

En 1983, nous poursuivons quatre objectifs principaux pour l'éducation : une initiative sur la qualité de l'éducation pour encourager une élévation significative du niveau de l'enseignement en mathématiques et en sciences grâce à des subventions générales aux États, la création de plans d'épargne pour l'éducation qui encourageront les familles à bas revenus et les familles de la classe moyenne à économiser pour les études supérieures de leurs enfants, tout en encourageant ainsi une véritable augmentation de l'épargne en faveur de la croissance économique, la mise en place de crédits d'impôts pour les parents qui veulent envoyer leurs enfants dans des écoles privées ou religieuses, un amendement de la constitution pour permettre sur une base volontaire la prière à l'école. Dieu n'aurait d'abord jamais dû être exclu des salles de classe américaines.<sup>92</sup>

Les modifications proposées par Reagan ne sont pas anodines et sont très idéologiquement chargées. Il ne s'agit plus de mesurées mais de réformes dont la portée pourrait être capitale pour les fondations du système éducatif public. Son discours sur l'État de l'Union de 1983 présente un étonnant mélange de propositions, entre retour en arrière pour revenir à la prière et grand bond en avant par la mise en place des crédits d'impôts. C'est tout le paysage éducatif qui pourrait être bouleversé par ces mesures. Il en appelle, en effet, au retour de la prière dans les écoles publiques, mesure potentiellement anticonstitutionnelle selon les modalités choisies puisqu'elle pourrait remettre en question la séparation entre religion et État. Il ne s'arrête pas là puisqu'il demande également la mise en place de crédits d'impôts accordés aux familles qui

---

<sup>91</sup> « Already some have protested that there must be no reduction in aid to schools. Well, let me point out that Federal aid to education amounts to only 8 percent of the total educational funding, and for this 8 percent, the Federal Government has insisted on tremendously disproportionate share of control over our schools. Whatever reductions we've proposed in that 8 percent will amount to very little in the total cost of education. They will, however, restore more authority to States and local school districts ». Ronald Reagan, *Address Before a Joint Session of the Congress on the Program for Economic Recovery (February 18, 1981)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=43425#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>92</sup> « In 1983 we seek four major education goals : a quality education initiative to encourage a substantial upgrading of math and science instruction through block grants to the States; establishment of education savings accounts that will give middle and lower-income families an incentive to save for their children's college education and, at the same time, encourage a real increase in savings for economic growth; passage of tuition tax credits for parents who want to send their children to private or religiously affiliated schools; a constitutional amendment to permit voluntary school prayer. God should never have been expelled from America's classrooms in the first place ». Ronald Reagan, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the*

choisissent de scolariser leurs enfants hors du circuit public. Ces crédits d'impôts répondent à deux logiques chères à Reagan : à nouveau le souci de favoriser le rapprochement entre religion et éducation en permettant à des fonds publics d'être détournés vers des écoles privées religieuses et d'autre part la promotion du libéralisme. Les lois du marché doivent s'appliquer dans les écoles pour favoriser l'excellence. Ce souci d'excellence dans les écoles se développe dans les années 1980 alors que la concurrence économique internationale se fait plus rude :

Tandis que nous nous complaisions dans notre position, d'autres ont agi. Le Japon, avec une population environ moitié moins nombreuse que la nôtre, forme plus d'ingénieurs dans ses universités que nous ne le faisons. Si un enfant ne reçoit pas un enseignement suffisant en mathématiques et en sciences avant l'âge de seize ans, il ou elle a perdu toute chance de devenir chercheur scientifique ou ingénieur. Nous devons nous unir, parents, enseignants, associations de proximité, syndicats et monde de l'entreprise, pour revitaliser l'éducation américaine en y insufflant une exigence d'excellence.<sup>93</sup>

À la crise économique vient s'ajouter ce que Reagan estime être une crise du système éducatif qui nécessite un retour à plus de rigueur académique et la redéfinition de l'objectif principal de l'école. Pour parvenir à l'excellence, Reagan préconise des grandes lignes à suivre en termes de contenus des programmes :

La préparation en vue de l'avenir doit commencer, comme toujours, par nos enfants. Nous devons fixer pour eux des objectifs nouveaux et plus rigoureux. Nous devons exiger plus de nous-mêmes et de nos enfants en élevant de façon spectaculaire le niveau en lecture et en écriture d'ici l'an 2000. Nos enfants devraient maîtriser les concepts de base en mathématiques et en sciences. Insistons aussi pour que les élèves ne quittent pas le lycée sans avoir étudié et compris les documents fondateurs de notre héritage national.<sup>94</sup>

---

*Union (January 25, 1983) dans The American Presidency Project (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=41698#axzz2fdNNaeGg>>.*

<sup>93</sup> « While we grew complacent, others have acted. Japan, with a population only about half the size of ours, graduates from its universities more engineers than we do. If a child doesn't receive adequate math and science teaching by the age of 16, he or she has lost the chance to be a scientist or an engineer. We must join together-parents, teachers, grass roots groups, organized labor, and the business community-to revitalize American education by setting a standard of excellence ». Reagan, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 25, 1983), op. cit.*

<sup>94</sup> « Preparing for the future must begin, as always, with our children. We need to set for them new and more rigorous goals. We must demand more of ourselves and our children by raising literacy levels dramatically by the year 2000. Our children should master the basic concepts of math and science, and let's insist that students not leave high school until they have studied and understood the basic documents of our national heritage ». Ronald Reagan, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 27, 1987) dans The American Presidency Project (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=34430#axzz2fdNNaeGg>>.*

À l'image d'Eisenhower, Reagan souligne également la priorité à accorder aux mathématiques et aux sciences car ces deux matières sont stratégiques dans la course économique. Les recommandations présentées s'appuyaient sur les conclusions d'un rapport alarmiste de 1983 commandé par le Secrétaire à l'Éducation, intitulé *Une nation en péril : l'impératif d'une réforme éducative* (*A Nation at Risk : the Imperative for Educational Reform*). Ce document insistait sur le rôle capital de l'éducation pour faire face à la concurrence économique de pays tels que le Japon et l'Allemagne. Le système éducatif devait fournir à l'économie américaine des cerveaux qui permettraient d'assurer une avance technologique aux États-Unis. George H. W. Bush s'inscrira dans la droite lignée de Reagan, insistant sur la primauté de l'excellence et des programmes scientifiques pour assurer la compétitivité américaine sur les marchés :

Oui, nous allons investir sur l'Amérique. Ce gouvernement est déterminé à encourager la création de capitaux, de capitaux de tous genres : capital physique (tout, de nos fermes et nos usines à nos ateliers et nos lignes de production, tout ce qu'il faut pour produire et livrer des biens de qualité et des services de qualité), capital intellectuel (source des idées qui donneront naissance aux produits de demain) et bien sûr notre capital humain (les talentueux travailleurs dont nous aurons besoin pour rivaliser sur le marché global).<sup>95</sup>

L'école américaine doit former les futurs travailleurs de la nation. Il lui faut se mettre au service de l'économie en s'adaptant aux demandes du marché du travail. L'économie a besoin de travailleurs hautement qualifiés. La priorité du système éducatif ne doit donc plus être d'agir comme grand égalisateur socio-économique qui permet aux plus défavorisés d'avoir accès à plus d'opportunités mais de fonctionner comme une pépinière de talents au sein de laquelle les élèves les plus doués sont accompagnés et stimulés :

Mais les changements sont là, et d'autres se profilent encore. Le monde du travail du futur nécessitera des travailleurs encore plus qualifiés que par le passé, plus de personnes maîtrisant l'informatique et ayant reçu une formation

---

<sup>95</sup> « Yes, we are going to invest in America. This administration is determined to encourage the creation of capital, capital of all kinds: physical capital—everything from our farms and factories to our workshops and production lines, all that is needed to produce and deliver quality goods and quality services; intellectual capital—the source of ideas that spark tomorrow's products; and of course our human capital—the talented work force that we'll need to compete in the global market ». George H. W. Bush, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 31, 1990)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=18095#axzz2fdNNaeGg>>.

de haut niveau. Nous devons être les meneurs en éducation dans le monde. Et nous devons révolutionner les écoles d'Amérique.<sup>96</sup>

À compter des années 1990, puisque le lien entre dynamisme économique et éducation a été communément présenté comme une évidence, les présidents vont multiplier les effets d'annonce. Il est désormais de bon ton d'avoir un programme pour l'éducation puisque les performances des écoles joueront un rôle déterminant pour la bonne santé de l'économie. Cet intérêt soudain pour les questions éducatives est matérialisé lors de la campagne présidentielle de 1988, au cours de laquelle, dans le premier débat télévisé l'opposant à Michael Dukakis, George H.W. Bush déclare vouloir devenir « le président de l'éducation »<sup>97</sup>. On attend désormais d'un président qu'il sache où il veut aller en matière d'éducation. Les grands projets pour le chantier de l'éducation se succèdent donc. À la stratégie Amérique 2000 (*America 2000*)<sup>98</sup> de George H. W. Bush succèdera le plan Objectifs 2000 (*Goals 2000*) de Bill Clinton. Le programme de Bill Clinton est dans la droite lignée du mouvement initié par Reagan et qui appelait à une libéralisation du système éducatif. Cette démarche s'inscrit parfaitement dans la stratégie de triangulation adoptée par Clinton à partir de 1994 après la défaite démocrate aux élections de mi-mandat. Clinton se fait dès lors l'apôtre d'une Troisième voie (*Third way*) qui offrirait une alternative à la traditionnelle opposition républicains-démocrates<sup>99</sup>. Pour brouiller la frontière conventionnelle, Clinton chasse sur les terres républicaines et se fait l'avocat de positions traditionnellement républicaines sur des thèmes tels que la lutte contre le crime, le budget ou l'aide aux défavorisés. En matière d'éducation, il est plus proche d'un Reagan que d'un Johnson, comme le suggère le

---

<sup>96</sup> « But changes are here, and more are coming. The workplace of the future will demand more highly skilled workers than ever, more people who are computer-literate, highly educated. We must be the world's leader in education. And we must revolutionize America's schools ». George H. W. Bush, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 28, 1992)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=20544#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>97</sup> « I want to be the education president because I want to see us do better ». *Commission on Presidential Debates*, « September 25, 1988 Bush-Dukakis Presidential Debate Transcript », consulté le 16 novembre 2010, <<http://www.debates.org/index.php?page=september-25-1988-debate-transcript>>.

<sup>98</sup> Un programme formulé en termes d'objectifs nationaux à atteindre avant l'année 2000 et reposant principalement sur l'idée de tests standardisés pour évaluer les performances et pour rendre les écoles responsables.

<sup>99</sup> Milkis et Nelson, *op. cit.*, 408.

programme Objectifs 2000 qu'il présente lors de son discours sur l'État de l'Union en 1994 :

Notre proposition Objectifs 2000 donnera à chaque district scolaire les moyens de tester des idées telles que la mise sous contrat des écoles avec une gestion assurée par des entreprises privées ou l'assouplissement de la carte scolaire pour les écoles publiques. Elle donnera à ces districts la liberté de faire ce qui leur plaît tant que nous mesurons les performances de chaque école selon un critère hautement sélectif : nos enfants apprennent-ils ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour affronter la concurrence et ressortir gagnants dans l'économie globale?<sup>100</sup>

La mise en concurrence des écoles doit permettre une saine émulation qui, à terme, relèvera le niveau des écoles. La révolution du système passe par une libéralisation du marché éducatif public, avec par exemple les écoles sous contrat (*charter schools*). Adeptes des discours fleuves, Bill Clinton n'hésite pas ici à détailler par le menu ses objectifs pour chaque niveau du système éducatif. C'est un plan en dix points qui implique la mobilisation de toute la nation : parents, enseignants, législateurs, membres de l'AmeriCorps<sup>101</sup> ou encore entreprises. Les objectifs sont chiffrés et les mesures très ciblées (diminution du nombre d'élèves à 18 élèves par classe dans les écoles primaires, recrutement de 100 000 professeurs, objectif de 3 000 écoles sous contrat...). Il y a chez Clinton une véritable intention de prendre en main le système pour en faire un outil plus performant. L'éducation constitue un des piliers de sa politique, pas uniquement car il a lui-même enseigné en université avant d'entrer en politique mais également par souci pour le bien de la nation :

Certains diront peut-être qu'il est inhabituel qu'un Président prête ce type d'attention à l'éducation. Certains diront peut-être que c'est simplement parce que le Président et sa fabuleuse épouse sont obsédés par ce sujet depuis si longtemps qu'ils ne savent plus quand ça a commencé. Ce n'est pas ce qui motive ces propositions. Nous devons comprendre la signification de cette tentative. Tout au long de la Guerre froide, l'une des plus grandes sources de notre force a été notre politique étrangère bipartisane. Parce que notre avenir était en jeu, les querelles politiques s'arrêtaient à nos frontières. Je vous demande maintenant, et je demande à tous les gouverneurs de notre nation, et je demande aux parents, professeurs et citoyens partout en Amérique un nouvel

---

<sup>100</sup> « Our Goals 2000 proposal will empower individual school districts to experiment with ideas like chartering their schools to be run by private corporations or having more public school choice, to do whatever they wish to do as long as we measure every school by one high standard: Are our children learning what they need to know to compete and win in the global economy? » William J. Clinton, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 25, 1994)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=50409#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>101</sup> Programme fédéral créé par le gouvernement Clinton et qui organise les bénévoles dans les localités américaines.

engagement non partisan en faveur de l'éducation, parce que l'éducation est cruciale pour la question de notre sécurité nationale et que la politique doit s'arrêter aux portes des écoles.<sup>102</sup>

La cause de l'éducation est ici mise en parallèle avec la cause de la sécurité nationale. L'importance de l'éducation est telle qu'elle doit être placée au-dessus des querelles partisans pour constituer une véritable cause nationale qui mobilisera tout le pays. L'éducation a véritablement gagné ses lettres de noblesse. La métaphore de la cause nationale sera d'ailleurs filée par George W. Bush dans son premier discours d'inauguration :

Ensemble, nous reprendrons le contrôle des écoles américaines, avant que l'ignorance et l'apathie ne fassent plus de victimes parmi nos jeunes.<sup>103</sup>

L'école est un sujet qui rassemble la société et qui la concerne dans son intégralité. Ce nouveau statut de cause nationale est à l'origine, selon George W. Bush, de l'union sacrée qui a permis le vote par le Congrès de la loi « Aucun enfant laissé pour compte » (*No Child Left Behind*) :

Il y a cinq ans nous nous sommes élevés au-dessus des différences partisans pour voter la loi *Aucun enfant laissé pour compte*, préservant ainsi le contrôle local, élevant les exigences et rendant les écoles responsables de leurs résultats. Et parce que nous avons agi, les élèves réussissent mieux en lecture et en mathématiques et les élèves issus de minorités reviennent au niveau de réussite moyen.<sup>104</sup>

L'idée de responsabilisation (*accountability*) est au cœur de ce texte qui prévoit la mise en place de standards nationaux à partir desquels pourront être

---

<sup>102</sup> « Some may say that it is unusual for a President to pay this kind of attention to education. Some may say it is simply because the President and his wonderful wife have been obsessed with this subject for more years than they can recall. That is not what is driving these proposals. We must understand the significance of this endeavor. One of the greatest sources of our strength throughout the cold war was a bipartisan foreign policy. Because our future was at stake, politics stopped at the water's edge. Now I ask you and I ask all our Nation's Governors, I ask parents, teachers, and citizens all across America for a new nonpartisan commitment to education, because education is a critical national security issue for our future, and politics must stop at the schoolhouse door ». William J. Clinton, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (February 4, 1997)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=53358#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>103</sup> « Together, we will reclaim America's schools, before ignorance and apathy claim more young lives ». George W. Bush, *Inaugural Address (January 20, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=25853#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>104</sup> « Five years ago, we rose above partisan differences to pass the *No Child Left Behind Act*, preserving local control, raising standards, and holding schools accountable for results. And because we acted, students are performing better in reading and math and minority students are closing the achievement gap ». George W. Bush, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 23, 2007)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=24446#axzz2fd>>.

mesurées les performances des établissements scolaires. Cette loi avait été largement plébiscitée par les parlementaires<sup>105</sup>, recevant aussi le soutien d'un grand nombre de démocrates :

Les bons emplois passent d'abord par de bonnes écoles et nous avons bien commencé de ce côté. Républicains et Démocrates ont travaillé ensemble pour accomplir une réforme historique de l'éducation afin qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte. J'ai été fier de travailler avec des membres des deux partis : le président de la commission John Boehner et le député George Miller ainsi que le sénateur Judd Gregg. Et j'ai été si fier de notre travail que j'avais même des choses plaisantes à dire au sujet de mon ami Ted Kennedy [rires]. Je sais que les gens au café Crawford n'en reviendront pas que j'aie dit une telle chose [rires] mais notre travail sur ce texte démontre ce qu'on peut accomplir en laissant de côté nos esbroufes et en se concentrant sur les résultats.<sup>106</sup>

Une forme d'union nationale est atteinte pour la cause de l'éducation avec cette loi coécrite par le démocrate Ted Kennedy. La position de George W. Bush est paradoxale avec ce texte qui est considéré comme l'un des principaux héritages de ses présidences. Tout en insistant sur la primauté de l'échelon local, il en appelle à une supervision plus stricte par l'échelon fédéral :

Je crois au contrôle local des écoles. Nous ne devrions pas gérer, et nous ne gérons pas, les écoles publiques depuis le district fédéral de Washington. Toutefois, quand le gouvernement fédéral dépense l'argent des impôts, nous devons insister pour avoir des résultats. Les enfants devraient être évalués en lecture et en mathématiques tous les ans entre les classes de CE2 et de 4<sup>ème</sup>. L'évaluation standardisée est le seul moyen de savoir si nos enfants apprennent. Et je veux savoir, car je refuse qu'en Amérique un seul enfant soit laissé pour compte.<sup>107</sup>

---

NNaeGg>.

<sup>105</sup> 381 votes pour et 41 contre à la Chambre des représentants, 87 pour et 10 contre chez les sénateurs.

<sup>106</sup> « Good jobs begin with good schools, and here we've made a fine start. Republicans and Democrats worked together to achieve historic education reform so that no child is left behind. I was proud to work with members of both parties: Chairman John Boehner and Congressman George Miller; Senator Judd Gregg. And I was so proud of our work, I even had nice things to say about my friend Ted Kennedy. [Laughter] I know the folks at the Crawford coffee shop couldn't believe I'd say such a thing-- [laughter]--but our work on this bill shows what is possible if we set aside posturing and focus on results ». George W. Bush, *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 29, 2002)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29644#axzz2fdNNaeGg>>.

<sup>107</sup> « I believe in local control of schools. We should not, and we will not, run public schools from Washington, DC. Yet when the Federal Government spends tax dollars, we must insist on results. Children should be tested on basic reading and math skills every year between grades three and eight. Measuring is the only way to know whether all our children are learning. And I want to know, because I refuse to leave any child behind in America ». George W. Bush, *Address Before a Joint Session of the Congress on Administration Goals (February 27, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29643#axzz2fdNNaeGg>>.

On oscille ici entre libéralisation du système éducatif public et contrôle accru par l'échelon fédéral. Ces principes de base sont maintenus par le successeur de George W. Bush, Barack Obama, démontrant la solidité du consensus bipartisan autour de ces dynamiques en éducation.



La place occupée par le thème de l'éducation au fil des discours présidentiels souligne la difficile tension à laquelle les présidents ont dû se confronter dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle. En effet, comment trouver l'équilibre entre le cadre fixé par le dixième amendement et la nécessité d'agir sur le plan national pour mettre en place des réformes cohérentes et efficaces attendues et demandées par la société? Les présidents ont oscillé entre désintérêt total pour les questions d'éducation et investissement personnel important pour soutenir la mise en place de mesures. Le processus de réévaluation du statut de l'éducation dans la société lancé par Roosevelt et sa nouvelle Déclaration des droits s'est toutefois toujours poursuivi vers l'avant. Au fil des années, alors que la société civile s'est intéressée de plus en plus à l'évolution de son système éducatif, les présidents ont dû se montrer plus soucieux de la situation de l'école. La multiplication des attaques contre le système éducatif, associée à un contexte international politique et économique marqué par la concurrence internationale, a ouvert la brèche pour une intervention fédérale plus importante.

L'éducation a, au fil des décennies, pris du galon. D'abord sujet périphérique des discours, elle est devenue un élément central et incontournable des programmes des présidents<sup>108</sup>. En effet, alors que se multipliaient les rapports alarmistes sur l'état des écoles, il a semblé indispensable que dans le tumulte quelqu'un tienne la barre et coordonne les actions des États et des districts. Sur la base du principe de subsidiarité, si les districts et les États n'étaient pas à même de gérer la crise, il revenait au gouvernement fédéral d'intervenir. Dès lors que l'idée d'une crise du système éducatif a été formulée,

une intervention présidentielle plus marquée est devenue inévitable. Il est significatif d'ailleurs que le principal sondage annuel sur la perception de l'éducation par le public, le *PDK/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools*, ait intégré en 2009 à son enquête une question nouvelle sur la perception du président et de son action pour les écoles publiques<sup>109</sup>, suggérant qu'on attendait désormais du président une forme d'implication sur la question de l'éducation. En dépit du dixième amendement, la balance penche donc incontestablement du côté d'une présence forte du président sur le terrain des réformes éducatives. Les origines de ce basculement semblent remonter à une période charnière, marquée par le passage du stade du discours fédéral sur l'éducation à celui de l'action fédérale dans le domaine de l'éducation. Cette période est celle du lendemain de la seconde guerre mondiale tandis que s'amorce une transition culminant avec l'adoption du *National Defense Education Act* en 1958, mesure qui ouvrira la voie à la vague d'interventions fédérales subséquentes. La présente étude propose d'analyser le contexte qui a permis ce bouleversement.

---

<sup>108</sup> Lors de la campagne présidentielle de 1984, les Américains classaient l'éducation seconde dans la liste des thèmes qu'ils souhaitaient voir être débattus, juste derrière le chômage. Berube, *American Presidents, op. cit.*

<sup>109</sup> William J. Bushaw et Shane J. Lopez, « The 42<sup>nd</sup> Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools », *Phi Delta Kappan* Vol.92, No. 1 (septembre 2010) : 11.

## II. De la période coloniale à la *common school*, vers un modèle éducatif états-unien

---

En 1958, lorsqu'elle discute la crise de l'éducation, Hannah Arendt souligne une caractéristique singulière de l'éducation éclairant les raisons pour lesquelles la crise a pris une telle ampleur dans le contexte particulier des États-Unis :

Quoique la crise de l'éducation puisse affecter le monde entier, il est caractéristique que ce soit en Amérique qu'elle revête sa forme la plus extrême. C'est peut-être parce que ce n'est qu'en Amérique qu'une crise de l'éducation pouvait vraiment devenir un facteur politique. C'est un fait que, en Amérique, l'éducation joue un rôle différent, et politiquement incomparablement plus important, que celui qu'elle joue dans d'autres pays.<sup>110</sup>

L'éducation américaine au XX<sup>e</sup> siècle se distingue par les liens étroits qui l'unissent à la vie politique américaine. Elle n'est pas en soi un sujet politique débattu source de clivages. Elle constitue en revanche une partie prenante du

---

<sup>110</sup> « Though the crisis in education may affect the whole world, it is characteristic that we find its most extreme form in America, the reason being that perhaps only in America could a crisis in education actually become a factor in politics. In America, as a matter of fact, education plays a different and, politically, incomparably more important role than in other countries ». Arendt, « The Crisis in Education », *op.cit.*, 494. Traduction de Chantal Vezin, dans Hannah Arendt, *La Crise de la culture* (Paris : Gallimard, [1958] 1989) : 225.

modèle démocratique et fonctionne comme une institution garante de la mise en œuvre et de la réalisation des idéaux démocratiques de la république américaine. Il convient de retracer l'émergence de cette conception toute particulière de l'éducation, qu'Arendt estime être propre à l'Amérique.

Le développement du système éducatif américain suit un parcours sinueux, au rythme des mouvements de population et des transformations politiques et sociales de la nation américaine. À la fragmentation de la période coloniale succédera pourtant l'émergence d'un modèle éducatif états-unien, construit non sur une uniformisation administrative similaire au modèle français d'une Éducation nationale mais sur un consensus quant aux qualités transformatrices de l'école. Ce premier chapitre se propose de retracer à grands traits cette transition, des premiers pas des colonies anglaises à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

## **1. 1607-1776 : La période coloniale**

La période coloniale recouvre une grande diversité d'expériences, de la fondation des premières colonies à l'émergence une conscience nationale. Le processus de colonisation, par vagues successives et constitution de communautés éparses, est accompagné par la mise en place de structures éducatives de formes très variées. Notre propos ici n'est pas de retracer les initiatives successives mais de faire émerger les grands traits caractéristiques qui se dessinent lors de cette période.

### **1.1. L'empreinte religieuse**

L'éducation pourrait aisément être envisagée comme considération secondaire dans le contexte de la fondation et des premières années d'existence d'une colonie. Toutefois, l'implantation des colons sur le continent américain ne s'accompagne pas d'une négligence des questions d'éducation. Cela s'explique en grande partie par l'héritage protestant partagé par la grande majorité des colons. La tradition protestante prône une pratique de la foi sans intermédiaire entre l'homme et Dieu. Cette conception favorise la promotion de l'instruction car elle sous-tend la nécessité pour tout individu de pouvoir accéder à la parole divine par la lecture personnelle des Écritures Saintes. L'éducation est dès lors

une condition indispensable de la pratique de la religion dans la société coloniale du XVII<sup>e</sup> siècle en Amérique, et dans la Nouvelle-Angleterre tout particulièrement.

Les structures religieuses jouent un rôle important dans la création d'écoles. Gouvernement et religion vont de pair dans la plupart des colonies. Les écoles approuvées par les autorités tendent donc à assurer la transmission de contenus à caractère religieux. Les confessions minoritaires s'efforcent d'établir leurs propres établissements d'enseignement, afin de pouvoir elles aussi prolonger la transmission de leur catéchèse dans les écoles.

Le rapport à l'enfant dans la société coloniale est grandement modelé par la religion. Les fondations religieuses des colonies américaines sont largement influencées par le cadre théologique puritain. La pensée de Calvin conditionne les modalités et les objectifs de l'éducation. L'homme, et par conséquent l'enfant, est fondamentalement mauvais et corrompu. Il faut, pour contrer cette nature faible et portée sur le péché, inculquer à l'homme la peur de Dieu et encourager discipline stricte et obéissance. Ce mode de perception se reflète dans les pratiques éducatives<sup>111</sup>. L'éducation doit être autoritaire et normative, afin de dompter les penchants mauvais qui dominent l'homme. La rigueur et l'obéissance sont les piliers de ce système qui vise d'une part à la soumission de l'enfant et d'autre part à la transmission des préceptes religieux. L'éducation coloniale est donc fondamentalement religieuse en termes d'objectifs et de contenus transmis.

## **1.2. La transplantation du modèle anglais**

Une seconde force influence de manière significative l'éducation dans les colonies américaines : les liens à la mère patrie. La vie dans les colonies n'est pas une création *ex nihilo* et les colons reproduisent dans une certaine mesure les schémas institutionnels britanniques. L'éducation dans l'Amérique coloniale est marquée par la transposition de traits caractéristiques de l'éducation britannique de l'époque et reste très liée aux pratiques du Vieux continent. Ce rattachement à la tradition britannique se traduit par une certaine uniformité des pratiques dans les colonies à leurs débuts<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Robert Freeman Butts et Lawrence A. Cremin, *A History of Education in American Culture* (New York : Holt Rinehart and Wilson, 1953) : 66-71.

<sup>112</sup> Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux États-Unis* (Paris : Belin, 2000) : 17-19.

L'éducation coloniale reproduit assez fidèlement le modèle de stratification sociale qui prévaut dans le contexte britannique. L'éducation est une affaire de classe et offre un reflet des positions sociales. L'instruction est assez rudimentaire dans les classes populaires, au gré des opportunités offertes par les écoles locales. Le système de l'apprentissage prend le relais pour beaucoup. L'enfant, après avoir reçu une instruction basique, rejoint à l'adolescence un corps de métier. Sa formation professionnelle sera assurée par son patron d'apprentissage.

Le modèle qui prévaut dans l'instruction à destination des adolescents de l'aristocratie est celui d'une éducation classique : maîtrise du latin et du grec, histoire, géographie et langues vivantes en sont les piliers<sup>113</sup>. Ce modèle semble à première vue s'inscrire dans la tradition humaniste. Dans les faits, il répond en premier lieu à des considérations utilitaristes. L'éducation classique au niveau secondaire constitue un marqueur social dans le système britannique. Elle est le tremplin vers l'université et des fonctions élevées.

Éducation classique et formation professionnelle sous la forme de l'apprentissage se côtoient donc dans les colonies américaines. Dès lors, l'éducation revêt une dimension fortement discriminante et participe au climat conservateur qui prédomine au cours des premières décennies des colonies.

### **1.3. Éducation et société**

De manière générale, l'éducation constitue aux premières heures de la période coloniale un des modes d'expression de la volonté conservatrice qui anime bon nombre de colons. Déracinés, confrontés à un environnement nouveau, ils sont nombreux à aspirer à la pérennisation de repères familiers et au maintien de l'ordre. L'éducation participe de ce mouvement et le transfert des grands principes du système britannique assure une forme de continuité pour les colons. Il s'agit également d'une éducation conservatrice en raison de sa fonction de contrôle social. À chaque strate de la société correspond une forme d'instruction différente, jeunes aristocrates et jeunes issus de familles démunies ne fréquentent pas les mêmes écoles. L'influence religieuse tend à favoriser une approche orthodoxe voire dogmatique qui ne laisse que peu ou pas de place aux

---

<sup>113</sup> Butts et Cremin, *op. cit.*, 75.

remises en cause et au questionnement des institutions. Enfin, l'accent mis sur la discipline contribue également à l'effort conservateur. L'éducation dans les colonies américaines au xvii<sup>e</sup> siècle n'est pas vectrice de transformation mais vise au contraire au maintien d'un statu quo au sein de la société.

La société coloniale semble avoir astreint l'éducation à trois fonctions principales : assurer une forme de continuité avec le modèle britannique, contribuer à l'ordre dans les colonies en prônant la discipline et assurer l'instruction religieuse. Les différentes communautés et villages ne formulent pas de visées autres. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où la mise en place de structures éducatives est essentiellement le fait d'initiatives individuelles et privées. Dans l'Amérique coloniale, beaucoup considèrent que les fonctions éducatives reviennent en premier lieu à une institution qui n'est pas l'école, mais la famille. Par conséquent, l'éducation n'est pas directement du ressort de la communauté. Ce rapport à l'éducation se traduit par l'absence d'un véritable système public, du moins dans le sens que nous accordons aujourd'hui au terme. Les écoles privées sont des établissements conçus comme tout autre service : leur fonction première est d'assurer un revenu et des profits à leur responsable. L'expression « école publique » renvoie, elle, à deux types d'établissements. Dans le premier cas, les autorités coloniales créent un établissement mais en délèguent la gestion et les opérations quotidiennes à une société ou une corporation<sup>114</sup>. Dans le second cas, les autorités assurent elles-mêmes la gestion de l'établissement. Qu'il s'agisse du premier type ou du second type, les autorités sont à l'origine de l'initiative et assurent la supervision. Les colons dépendant de ces autorités ont le droit de faire scolariser leurs enfants dans ces écoles. C'est ce qui vaut à ces établissements le titre d'« écoles publiques ». Néanmoins, le qualificatif « public » n'implique pas la gratuité. Si les divers gouvernements locaux contribuent parfois financièrement à la vie de ces écoles, les familles sont elles aussi sollicitées. Dans quelques cas, des dons ou des dotations permettent aux familles les moins aisées de

---

<sup>114</sup> Ce modèle est, sur le principe, celui qui a refait surface aux États-Unis dans les années 1980 et a considérablement gagné en influence avec les « écoles sous contrat » (*charter schools*).

bénéficiaire de ces établissements sans participer aux frais<sup>115</sup>. L'éducation n'est donc que partiellement du ressort de la société dans l'Amérique du xvii<sup>e</sup> siècle.

## 1.4. Variations régionales

Nous avons évoqué quelques-uns des traits prévalents et typiques de l'éducation dans les colonies américaines. Toutefois, ces grandes tendances et l'uniformité initiale laissent progressivement la place à l'émergence d'une certaine diversité régionale. Il s'agit là d'un trait qui laisse son empreinte sur le système éducatif américain et qui le caractérise encore de nos jours<sup>116</sup>. Nous évoquerons successivement les trois grands ensembles géographiques qui se détachent dans la période coloniale, la Nouvelle-Angleterre, les colonies du Centre et les colonies du Sud.

### 1.4.1. La Nouvelle-Angleterre

La Nouvelle-Angleterre incarne un modèle de développement atypique dans la période coloniale. Dans son étude du développement de l'alphabétisation dans l'Amérique coloniale, Kenneth Lockridge isole deux variantes pour rendre compte des disparités dans les degrés d'alphabétisation des régions : la concentration sociale et la force d'attachement au protestantisme<sup>117</sup>. Il n'est alors guère surprenant que les colonies de la Nouvelle-Angleterre aient, au terme de la période coloniale, un taux d'alphabétisation bien supérieur à celui des régions du Centre et du Sud<sup>118</sup>. La concentration sociale est un trait caractéristique de ces colonies de Nouvelle-Angleterre. L'immigration est essentiellement composée de familles et de congrégations qui, ensemble, traversent l'Atlantique et demeurent regroupées lorsqu'elles s'installent. Ce modèle favorise les concentrations de population. Des villages se constituent, organisés autour de centres qui constituent le cœur de la communauté et abritent souvent un bâtiment public faisant à la fois office d'église et de salle de

---

<sup>115</sup> Butts et Cremin, *op. cit.*, 86-87.

<sup>116</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 17.

<sup>117</sup> Kenneth A. Lockridge, *Literacy in Colonial New England : An Enquiry into the Social Context of Literacy in the Early Modern West* (New York : W. W. Norton, 1974) : 43-71.

<sup>118</sup> L'évaluation du degré d'alphabétisation dans la période coloniale pose un défi et il est difficile de quantifier avec précision cette donnée. Les chiffres établis dans les diverses études considèrent comme lettrés les colons capables de signer de leur nom les divers registres et actes notariés sur lesquels s'appuient ces études. Sur cette base, on estime que la quasi-totalité des

réunion ainsi qu'une école au fil du développement du village<sup>119</sup>. Gouvernement civil et autorités religieuses, bien qu'officiellement distincts, sont dans les faits réunis entre les mêmes mains. Ces populations qui s'établissent en Nouvelle-Angleterre, emmenées par les puritains, démontrent un fort attachement au protestantisme. Pour la plupart, c'est en premier lieu l'intolérance religieuse, et non les difficultés économiques, qu'elles ont fui.

Les deux traits caractéristiques de la Nouvelle-Angleterre que nous venons d'évoquer favorisent l'émergence, dans cette région, d'une véritable politique éducative publique et commune. L'éducation est du ressort de la communauté. Les premières écoles sont établies dans les années 1630 et, dès 1642, les autorités du Massachusetts légifèrent et adoptent une première mesure contraignante relative à l'éducation. Ce texte, qui porte en premier lieu sur l'apprentissage, enjoint aux chefs de famille d'assurer à leurs enfants la formation à un métier, l'apprentissage de la lecture et l'instruction relative aux fondements religieux et civiques. Des amendes sont prévues en cas de non-respect et les autorités se réservent le droit de retirer aux familles les enfants qui n'auraient pas bénéficié de l'instruction prévue. Les autres colonies de Nouvelle-Angleterre adoptent dans les années suivantes des textes similaires. Cette mesure est importante : elle signale que les autorités, représentant la communauté, sont prêtes à prendre le dessus sur les familles si nécessaires<sup>120</sup>. Cinq ans plus tard, en 1647, le Massachusetts et le Connecticut adoptent le *Old Deluder Act* qui impose à toute communauté regroupant plus de 50 foyers l'obligation de fonder une école élémentaire et à toute communauté atteignant une population de 100 foyers celle de créer un établissement assurant la préparation à l'enseignement supérieur. Cette loi répond à un impératif religieux comme le souligne son nom, le *Old Deluder Act*, qui fait référence au diable. L'éducation doit faire barrage aux tentatives de perversion de Satan. Cette loi assure le développement du système éducatif et affirme une conception de l'éducation comme institution relevant du bien commun et donc du ressort de la communauté et non plus uniquement de l'individu et des familles. Ces écoles

---

hommes de Nouvelle-Angleterre étaient lettrés à la veille de la révolution américaine (contre 60 à 70% de lettrés en Virginie ou en Pennsylvanie par exemple). Urban et Wagoner, *op. cit.*, 34-35.

<sup>119</sup> Butts et Cremin, *op. cit.*, 34-37.

<sup>120</sup> Urban et Wagoner, *ibid.*, 40.

publiques ne sont pas pour autant gratuites. Toutefois, il devient commun en Nouvelle-Angleterre que les villes participent au financement des écoles par la collecte d'impôts, permettant notamment ainsi aux enfants des familles les plus démunies d'être scolarisés gratuitement<sup>121</sup>.

Il faut noter par ailleurs que la Nouvelle Angleterre se dote très tôt de sa première institution d'enseignement supérieur, ce afin d'assurer la formation de ceux qui seront amenés à prendre les rênes dans les générations à venir. Ainsi, en 1636, les autorités du Massachusetts établissent un budget destiné à financer l'ouverture d'un établissement d'enseignement supérieur<sup>122</sup>. Cette université prend en 1642 le nom d'un pasteur qui a légué sa bibliothèque personnelle à l'établissement, John Harvard. Ainsi, dès les années 1640, la Nouvelle-Angleterre peut se targuer de proposer un système complet, pourvoyant une éducation des niveaux élémentaires jusqu'à l'enseignement supérieur.

Le modèle éducatif développé dans les colonies de Nouvelle-Angleterre est souvent considéré comme prototypique des développements subséquents de l'éducation américaine. L'éducation est très tôt considérée comme responsabilité commune. Le système qui se développe se caractérise par un contrôle local des établissements, à l'échelle des villes et villages. Enfin, ces colonies assurent très tôt la démocratisation de l'éducation par des initiatives visant à garantir la gratuité de l'école élémentaire pour les plus démunis. En matière d'éducation, la Nouvelle-Angleterre semble tenir les promesses d'une véritable « cité sur la colline » montrant le chemin et ouvrant la voie<sup>123</sup>. Elle constitue toutefois une région atypique dans le contexte colonial, au regard des développements dans les colonies du Sud et du Centre.

#### **1.4.2. Les colonies du Centre**

Le contexte des colonies du Centre est bien différent de celui de la Nouvelle-Angleterre car il est marqué par une importante hétérogénéité

---

<sup>121</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 27.

<sup>122</sup> *Ibid.*, 25.

<sup>123</sup> Nous faisons bien sûr référence ici au sermon de John Winthrop *A Model of Christian Charity*, dans lequel le futur gouverneur de la colonie de la baie du Massachusetts souligne le caractère exceptionnel et exemplaire de l'expérience des colons puritains : « For we must consider that we shall be as a city upon a hill, The eyes of all people are upon us ». John Winthrop, *A Model of Christian Charity* [1630] dans Perry Miller et Thomas Johnson (éds.), *The Puritans : A Sourcebook of Their Writings Volume 1* (New York : Harper Torchbooks, 1963) : 195-199.

religieuse, ethnique et linguistique<sup>124</sup>. Cet éclatement se retrouve dans les initiatives éducatives des premières décennies de ces colonies. En effet, chaque groupe religieux prend ses propres dispositions et met en place ses structures éducatives, perpétuant les spécificités culturelles de chaque groupe de population.

L'exemple de la Pennsylvanie est assez caractéristique de l'attitude de ces colonies du Centre. Les vertus de l'éducation sont reconnues et célébrées par le fondateur de la colonie William Penn, qui conçoit l'éducation comme indispensable à la prospérité de sa colonie. Il semble toutefois entendu que l'instruction est en tout premier lieu du ressort des familles, ainsi que le suggère une proclamation de l'assemblée de Pennsylvanie de 1683, laquelle impose aux familles l'obligation de veiller à la bonne instruction de leurs enfants en lecture et en écriture et d'assurer l'apprentissage d'un métier pour les enfants de plus de douze ans<sup>125</sup>. Aucune disposition n'est ici annoncée pour une prise en charge de cette fonction par les villes et les villages.

Le pluralisme marqué des colonies du Centre freine l'émergence de dispositions prises par les gouvernements locaux pour le développement et l'uniformisation de l'éducation. Une multiplicité d'établissements coexiste, répondant aux attentes spécifiques des groupes de populations cohabitant dans ces régions. Les écoles perpétuent les traditions et modes de pensée des groupes qui les instituent. Néanmoins, au fil du temps, l'hétérogénéité et l'éclatement des colonies du Centre laissent la place à une coopération accrue entre les divers groupes, favorisant le développement d'initiatives communes et planifiées.

### **1.4.3. Les colonies du Sud**

Les colonies du Sud constituent un dernier ensemble régional spécifique aux traits singuliers. L'économie de cette région s'appuie essentiellement sur le modèle des plantations. La concentration sociale est donc très limitée, la population étant éparpillée. La faible densité géographique est peu propice à la construction d'un semblant de système éducatif. Il ne s'agit toutefois pas là du seul obstacle.

---

<sup>124</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 52.

Si l'emprise religieuse est moins marquée dans les colonies du Sud, l'empreinte du système britannique y est, elle, bien affirmée<sup>126</sup>. L'éducation relève de la responsabilité individuelle des familles. Le gouverneur de Virginie, William Berkeley, se réjouit ainsi de l'absence d'établissements correspondant au niveau secondaire dans sa colonie car il estime qu'il revient à chaque famille de prendre en charge l'éducation de sa progéniture<sup>127</sup>. L'éducation tend donc à perpétuer la stratification sociale dans les colonies du Sud. La classe des riches planteurs se plaît à avoir recours aux services de précepteurs et tend ensuite à envoyer ses enfants dans les universités britanniques les plus prestigieuses<sup>128</sup>. Les perspectives ne sont pas aussi bonnes pour les enfants de familles pauvres et beaucoup ne reçoivent même pas les rudiments d'instruction du niveau élémentaire<sup>129</sup>. Les plus chanceux bénéficient de quelques initiatives individuelles, sous l'impulsion de groupes religieux ou de familles fortunées à l'âme philanthrope. Contrairement à la Nouvelle-Angleterre, les colonies du Sud tendent donc à renforcer la corrélation entre statut économique et degré d'alphabétisation.

L'éducation dans les colonies américaines compose une véritable mosaïque. Un consensus semble se dégager sur la nécessité de l'éducation pour assurer le développement des colonies tout en maintenant l'ordre. Toutefois, pour beaucoup, c'est à la famille, et non à l'école et à la communauté, que revient en premier lieu la responsabilité d'instruire. Considérablement influencée par le modèle britannique, l'éducation américaine est avant tout une force conservatrice pour la société. Elle exclut par ailleurs nombre de personnes, femmes, noirs, indiens, ou pauvres. C'est la progressive prise de distance vis-à-vis des îles britanniques au XVIII<sup>e</sup> siècle qui permettra à l'éducation américaine de trouver sa voie.

---

<sup>125</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 29.

<sup>126</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 22.

<sup>127</sup> Montagutelli, *ibid.*, 31.

<sup>128</sup> *Ibid.*, 31.

<sup>129</sup> Urban et Wagoner, *ibid.*, 23.

## 2. 1776-1830 : L'éducation pilier de la république

La prise de distance progressive et la marche vers l'émancipation politique des colonies se reflètent dans les évolutions de l'éducation qui, au fil du XVIII<sup>e</sup> siècle, s'éloigne petit à petit des principes qui avaient initialement prévalu. Ces évolutions s'opèrent sur plusieurs paradigmes<sup>130</sup>. La nature majoritairement aristocratique de l'accès à l'éducation et la prédominance des initiatives privées laissent lentement la place à un accès plus démocratisé et à une évolution vers une prise en charge publique. À la conception puritaine de l'enfant et à la dominante autoritaire qui l'accompagne succède un regard moins sévère sur l'enfant doublé d'un souci grandissant pour ses besoins. Enfin, l'emprise religieuse cède progressivement la place à une approche plus laïque (*secular*) de la connaissance.

### 2.1. La révolution américaine : les idéaux de la jeune république

Les répercussions de la rébellion des treize colonies américaines contribuent à une modification significative de la conception du rôle de l'éducation en Amérique, marquée par l'affaiblissement de l'emprise religieuse dans ce domaine<sup>131</sup>. L'Église anglicane est, dans l'esprit des colons, largement associée à la couronne britannique. La rupture des liens avec la Grande-Bretagne s'illustre également par un recul du poids du religieux dans la vie civile des anciennes colonies. Alors que les colonies s'unissent et entament un processus de construction nationale, il est plus que jamais indispensable que les différences religieuses ne se mettent pas en travers de ce rapprochement. La république qui se forme adopte dans sa Constitution le principe de séparation entre l'État et les Églises<sup>132</sup>. La liberté de religion participe des droits civiques garantis et la vie civile américaine se laïcise.

La pensée des Lumières a par ailleurs fait son chemin dans le nouveau monde dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, nourrissant la révolution américaine et les premiers pas de la République américaine. Les Lumières proposent une nouvelle façon de regarder et d'appréhender le monde, ouvrant la

---

<sup>130</sup> Voir Butts et Cremin, *op. cit.*, 65-66.

<sup>131</sup> *Ibid.*, 152.

voie à une période de spéculation et d'exploration, libérant l'homme de nombreuses entraves, dont celles du passé, de la tradition et du joug religieux<sup>133</sup>. La pensée des Lumières rencontre un écho tout particulier sur le continent américain, où tant de choses restent à construire. Le monde n'est plus appréhendé et compris à travers le prisme religieux mais par le biais de l'empirisme et de la raison. Cette nouvelle façon de regarder le monde ouvre la voie à l'idée d'avancée vers le progrès, qui se substitue à l'idée de décadence et de déclin des sociétés. Dans ce cadre, l'éducation n'est plus un outil de contrôle social mais la clé de voûte qui permet à l'homme de mieux comprendre et connaître le monde. Elle est vectrice d'ouverture sur le monde et non plus de repli sur la communauté ou sur la foi religieuse. Les idées des Lumières remettent en cause également la conception calviniste de nature foncièrement mauvaise de l'homme<sup>134</sup>. Chez John Locke, l'esprit humain est, aux origines, une page blanche qui s'écrit au gré des expériences. Pour Rousseau, l'homme naît bon. Il n'est donc nul besoin d'une éducation autoritaire visant à déraciner le mal chez l'enfant.

L'adoption par les treize anciennes colonies d'un régime démocratique modifie le rapport à l'éducation. L'éducation n'a plus vocation à former de bons croyants mais plutôt à former de bons citoyens. Chacun est désormais acteur de la vie politique et participe au gouvernement des États-Unis. Il doit donc avoir les épaules assez solides pour exercer ce pouvoir et exprimer sa volonté en formulant des choix éclairés et sages. Ce regard sur le rôle primordial de l'éducation est partagé par tous les premiers présidents américains<sup>135</sup>, dont James Madison qui souligne en 1822 les impératifs d'une vie démocratique saine dans la déclaration suivante :

Un mode de gouvernement par le peuple, sans information du peuple ou sans mise à disposition des moyens d'acquérir l'information, n'est rien d'autre que l'amorce d'une farce ou d'une tragédie, peut-être même des deux en même

---

<sup>132</sup> Principe déjà présent dans la législation de 8 des 13 colonies au moment de la révolution, il faudra attendre 1833 pour que le Massachusetts intègre cette séparation dans sa Constitution. Butts et Cremin, *op. cit.*, 153.

<sup>133</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 61-65.

<sup>134</sup> *Ibid.*, 65-66.

<sup>135</sup> Butts et Cremin, *op. cit.*, 190-191.

temps. Le savoir sera toujours supérieur à l'ignorance ; et un peuple qui entend se gouverner lui-même doit s'armer du pouvoir que procure le savoir.<sup>136</sup>

La formulation du lien entre pérennité de la république nouvellement établie et instruction du peuple contribue à sortir l'éducation du giron religieux et à la basculer dans le giron civil. Politique et éducation sont désormais étroitement liées. De nombreuses questions demeurent toutefois, notamment comment assurer cette éducation de tous les citoyens<sup>137</sup> et celles des contours à donner à cette éducation destinée à informer le peuple et renforcer la république tout en assurant, de façon secondaire, le développement personnel de l'individu puisque la république entend garantir l'accès au bonheur.

## **2.2. Réalisations : la lente progression de l'idée de contrôle public**

La traduction des idéaux de la révolution américaine en mesures concrètes dans le domaine de l'éducation se révèle difficile. Leurs mises en œuvre impliquent le basculement dans une forme de contrôle public des questions d'éducation. Si l'éducation constitue un pilier de la vie démocratique, elle ne peut être abandonnée au gré des initiatives individuelles. Thomas Jefferson est l'un des défenseurs les plus fervents de la constitution d'un système dans lequel les autorités assumeraient la responsabilité de l'offre éducative et d'une éducation élémentaire gratuite accessible à tous. Les préconisations de Jefferson pour une éducation universelle n'incluent toutefois pas les noirs.

En 1778, Jefferson s'attelle à la rédaction d'une proposition de loi qu'il souhaite soumettre à la législature de Virginie, la *Proposition de loi pour la diffusion plus générale de la connaissance (Bill for the More General Diffusion of Knowledge)*. Jefferson préconise l'organisation de l'éducation en Virginie en

---

<sup>136</sup> « A popular Government without popular information, or the means of acquiring it, is but a Prologue to a Farce or a Tragedy; or, perhaps both. Knowledge will forever govern ignorance : And a people who mean to be their own Governors, must arm themselves with the power which knowledge gives ». *Letter from James Madison to W.T. Barry* (August 4, 1822) dans Gaillard Hunt (éd.), *The Writings of James Madison Comprising his Public Papers and his Private Correspondence, including Numerous Letters and Documents now for the First Time Printed Volume IX* (New York : Putnam, 1910) : 103.

<sup>137</sup> Cet accent sur la notion de citoyen exclut bien sûr une part significative de la population des grands projets d'éducation du peuple que la jeune république prétend entreprendre. Ainsi, les femmes, les noirs et les indiens, tout comme une partie des plus démunis auxquels le droit de vote n'a pas encore été étendu sont des considérations bien secondaires et leur éducation dépend encore largement d'initiatives locales isolées.

divisant le territoire, chaque unité fonctionnant comme autorité éducative et ayant pour charge de subvenir gratuitement aux besoins éducatifs de tous les garçons et les filles. Trois années d'instruction sont accessibles gratuitement, consacrées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et de l'histoire. Au-delà de ces trois ans, les familles peuvent choisir de continuer à scolariser leurs enfants mais en subvenant cette fois aux frais. Le contrôle de l'éducation est entièrement local dans ce plan. Jefferson propose également la création de vingt établissements d'enseignement secondaire, accueillant chaque année gratuitement les élèves les plus prometteurs des écoles élémentaires. Les meilleurs de ces étudiants pourront ensuite rejoindre l'Université de William and Mary aux frais de la collectivité<sup>138</sup>. Ce plan assure ainsi la démocratisation de l'éducation en assurant à tous une instruction élémentaire, tout en dégageant une élite sur la base du mérite académique et non des origines aristocratiques. La proposition de Jefferson est toutefois rejetée. Bien qu'anticipant les évolutions futures de l'éducation américaine, l'organisation par la communauté d'un système éducatif ne suscite pas le consensus et constitue une initiative trop radicale pour beaucoup. L'Amérique ne semble pas encore prête pour un bond en avant dans ce domaine.

Jefferson, même s'il ne représente pas l'opinion majoritaire, n'est pas le seul à revendiquer la mise en place d'un système public. Lors d'un concours d'essais sur le thème du meilleur système pour l'éducation américaine organisé par l'American Philosophical Society, un cercle de discussions fondé par Benjamin Franklin, les deux essais primés appellent à un système éducatif régi par une entité nationale qui permettrait d'uniformiser les pratiques au niveau du pays<sup>139</sup>.

Néanmoins, ces divers plans de création d'un système uniformisé peinent à se matérialiser. L'attachement au modèle fragmenté et local prévaut. Peu coûteux et ne nécessitant pas de bureaucratie, il permet aux familles d'exercer un plus grand contrôle<sup>140</sup>. Il existe par ailleurs une certaine réticence quant à la notion d'impôts généralisés pour le financement de l'éducation<sup>141</sup>. Par

---

<sup>138</sup> Butts et Cremin, *op. cit.*, 93-95.

<sup>139</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 82-83.

<sup>140</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 51-53.

<sup>141</sup> Urban et Wagoner, *ibid.*, 85.

conséquent, peu de changements sont notables en matière d'aide publique. Les financements publics se répartissent aux deux extrêmes du spectre, participant au paiement des frais de scolarité des plus démunis et contribuant aux établissements universitaires et aux académies préparatoires à l'enseignement supérieur. Le contrôle des écoles demeure extrêmement local. Il n'est aucunement question de contrôle national : les Articles de la Confédération et la Constitution se gardent d'évoquer le thème de l'éducation<sup>142</sup>. Au niveau des États, quelques initiatives sont mises en place, dans le Massachusetts, le Connecticut et l'État de New York notamment, sans qu'elles ne bouleversent significativement le paysage éducatif<sup>143</sup>. Le contrôle de l'éducation demeure donc essentiellement local.

Si l'éducation américaine tarde à s'organiser administrativement en un système véritable, elle commence toutefois à affirmer ses spécificités durant les premières années de la république. Elle a vocation à assurer la pérennité de la démocratie et à actualiser les principes formulés dans la Déclaration d'indépendance. Le premier manuel scolaire édité sur le sol américain paraît dans les années 1790<sup>144</sup>. Les premières expérimentations pédagogiques se mettent en place, avec par exemple l'importation de la méthode mutuelle, aussi dite lancastérienne, dans laquelle les élèves plus avancés assurent les fonctions de moniteurs pour les plus jeunes, permettant à un professeur de superviser jusqu'à cinq cents élèves<sup>145</sup>. L'éducation américaine s'émancipe progressivement du modèle anglais, bien qu'elle n'ait pas encore systématisé ses particularismes.

### **3. 1830-1890 : Démocratisation et systématisation**

L'élection d'Andrew Jackson à la présidence des États-Unis en 1828 ouvre la voie à une période marquée par la mise à l'honneur du *common man*, cet Américain des classes populaires qui jusqu'alors ne pesait que peu dans la

---

<sup>142</sup> Une décision nationale est à signaler, la *Land Ordinance* de 1785. Celle-ci organise les nouveaux territoires et prévoit, pour chaque parcelle de 36 miles carrés, un mile carré réservé à l'éducation publique. Cette décision ne stipule pas les modalités de l'organisation de l'éducation sur cette parcelle mais semble poser les bases d'une intervention publique.

<sup>143</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 49-50.

<sup>144</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 81.

vie politique. Jackson se veut être le champion de la démocratie populaire et des citoyens ordinaires. Sa présidence signale le début d'un effort de démocratisation de la société américaine, mouvement auquel l'éducation contribuera largement à travers la diffusion du modèle de la *common school*.

### 3.1. L'émergence du modèle de la *common school*

Au lendemain de la Révolution, la notion de fonction de l'éducation dans la protection et la consolidation des valeurs de la jeune république est largement diffusée. Les progrès en vue d'une démocratisation de l'instruction peinent toutefois à se matérialiser. Ce n'est qu'à compter des années 1830 que s'organise l'effort pour assurer une meilleure diffusion de l'éducation auprès de la population américaine.

La notion de *common school* ne renvoie pas uniquement à un type d'établissement scolaire mais englobe un ensemble de principes qui sont progressivement intégrés et institutionnalisés dans l'éducation américaine<sup>146</sup>. La *common school* incarne la volonté de mettre en place deux principes : le premier est celui de la gratuité de l'instruction, impliquant un financement public de l'éducation et le second celui de l'universalité<sup>147</sup>. L'objectif est de garantir à tous l'accès aux mêmes opportunités éducatives.

L'émergence de la *common school* s'opère dans un contexte marqué par d'importantes transformations dans la société américaine. L'industrialisation favorise l'exode vers les villes et accélère la concentration sociale. Mais, ce faisant, ce bouleversement tend à déstabiliser les repères de la population<sup>148</sup>. Par ailleurs, la société américaine fait face à une accélération exponentielle de l'immigration : alors que quelques 600 000 migrants ont rejoint les États-Unis entre 1831 et 1840, ils sont 1 700 000 au cours de la décennie suivante à venir

---

<sup>145</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 71-72.

<sup>146</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 95.

<sup>147</sup> Cette notion d'« universalité » est sévèrement limitée puisqu'elle n'intègre alors que les blancs. Notre approche dans ce chapitre est essentiellement institutionnelle et vise à rendre compte de l'émergence du système américain. Ce centrage sur la notion de système nous contraint à ne pas explorer dans le détail certaines disparités dans un souci de cohérence et dans le but de mettre en lumière de grandes tendances. Les disparités sont toutefois grandes, sur le plan régional, mais aussi selon les populations concernées. La diffusion des opportunités éducatives s'opère sur un rythme tout autre dès lors qu'il est question des femmes, des noirs, des populations indigènes ou de certains groupes religieux.

<sup>148</sup> Urban et Wagoner, *ibid.*, 97.

tenter leur chance sur le nouveau continent<sup>149</sup>. La rhétorique employée pour promouvoir le modèle de la *common school* tend à justifier la démocratisation de l'école en vantant les vertus stabilisatrices de cette institution. L'universalité de l'éducation doit permettre de lutter contre la fragmentation de la société, en assurant entre autres l'assimilation culturelle des immigrants. L'éducation participe également au maintien de l'ordre car elle contribue à l'instillation du sens moral chez la jeunesse. Le mouvement pour la *common school* constitue donc une évolution paradoxale : cette évolution qui s'apparente à une réforme radicale par certains aspects tant elle insiste sur la notion de démocratisation et d'égalitarisme est dans le même temps porteuse d'une volonté conservatrice qui conçoit l'éducation comme instrument de maintien de l'ordre.

La mise en place et la diffusion du modèle de la *common school* ne sont pas le fait d'un homme ou d'un groupe d'hommes. Plusieurs initiatives isolées et parallèles contribuent à l'émergence et à la circulation des principes de gratuité et d'universalité. Ainsi, dès la fin des années 1820, les organisations ouvrières qui se développent dans le Nord-Est, les *Workingmen's Parties*, réclament la généralisation de la gratuité de l'éducation afin de garantir à chacun les mêmes opportunités et d'assurer que l'instruction ne constitue pas un monopole des classes dirigeantes<sup>150</sup>. Le nom le plus communément associé à la *common school* est assurément celui d'Horace Mann, que l'histoire a retenu comme le « père » de ce modèle, bien qu'il n'ait été qu'une voix parmi plusieurs assurant la promotion de la démocratisation de l'école américaine. Il convient toutefois de noter que la région Nord-Est joue un rôle moteur dans ce mouvement, forte des structures qu'elle a mises en place depuis la période coloniale. Mann, originaire du Massachussets, participe à cette avant-garde et place son État à la pointe des innovations en matière d'éducation.

Horace Mann, avocat de formation, est un élu du Sénat du Massachussets, institution dont il est un temps président. L'État du Massachussets est un pionnier en matière de réformes éducatives et adopte, dès 1834, une loi qui impose aux municipalités d'assurer le financement des

---

<sup>149</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 86.

<sup>150</sup> *Ibid.*, 91.

écoles élémentaires<sup>151</sup>. En 1837, cet État se dote d'une structure en charge de la supervision de l'éducation, le *State Board of Education*, dont la direction est confiée à Horace Mann<sup>152</sup>. Cette structure ne dispose pas de véritables pouvoirs exécutifs mais assure une fonction de conseil et de collecte d'informations sur les différentes initiatives locales en cours.

Mann s'illustre par sa capacité à susciter le ralliement autour de la cause de la *common school*. Aux dirigeants qui pourraient craindre qu'une main-d'œuvre éduquée soit moins malléable, Mann rétorque qu'au contraire, l'éducation sera garante d'une main-d'œuvre gouvernée par la raison et non par les instincts, plus morale, respectueuse, stable et douée d'une solide éthique de travail<sup>153</sup>. Aux grands propriétaires fonciers, mis à contribution car la *common school* est principalement financée par les taxes foncières locales, Mann rappelle que l'éducation participe en premier lieu au bien commun et non au développement individuel. La contribution de la société dans son ensemble par l'impôt est donc justifiée. Enfin, Horace Mann « vend » sa réforme aux classes ouvrières en soulignant les bénéfices sociaux qui peuvent en être tirés par ces familles. L'éducation peut offrir à ces familles des opportunités d'élévation sociale, comme le souligne Mann dans un des rapports dont il est l'auteur :

L'éducation est donc, plus que toute autre création de l'homme, le grand égalisateur de la condition humaine, le rouage régulant et équilibrant la machinerie sociale.<sup>154</sup>

Mann réalise un véritable grand écart, vantant les vertus conservatrices du plan aux plus aisés tout en promouvant auprès des classes populaires l'opportunité d'échapper à leur classe.

Si Mann parvient à rallier un ensemble de groupes d'horizons différents derrière les principes de la *common school*, il ne suscite pas le consensus dès lors qu'il expose sa vision des contenus et des méthodes de l'éducation. Mann est influencé par les développements éducatifs en Europe et tout particulièrement par la pédagogie développée par Johann Pestalozzi. Mann est

---

<sup>151</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 96.

<sup>152</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 98-99.

<sup>153</sup> *Ibid.*, 103-104.

<sup>154</sup> « Education, then, beyond all other devices of human origin, is the great equalizer of the conditions of men—the balance wheel of the social machinery ». Horace Mann, *Twelfth Annual Report to the Secretary of the Massachusetts State Board of Education* (1848) dans Lawrence

séduit par le principe de l'enseignement à partir d'un objet : il convient, dans la démarche d'apprentissage, de présenter le sujet à l'enfant par le prisme d'un objet concret et proche de l'univers de l'enfant. C'est à partir de cet objet, qui fait office de porte d'entrée, que l'éducateur peut entraîner et amener l'enfant vers de nouvelles connaissances. Les positions de Mann sur les questions de pédagogie sont à l'origine d'une querelle locale qui l'oppose aux directeurs des établissements d'enseignement secondaire de la ville de Boston. Ces derniers dénoncent le caractère naïf des convictions de Mann et sa complète ignorance des réalités du terrain, qui, disent-ils, excluent toute possibilité d'application des principes développés par Pestalozzi. L'incursion du directeur du *Board of Education* sur les plates-bandes pédagogiques des éducateurs est vue d'un mauvais œil<sup>155</sup>. Les opinions de Mann en matière de pédagogie ne font pas recette, jugées comme trop « tendres » par une majorité à l'époque. Son rayonnement et sa contribution dans la diffusion du modèle de la *common school* ne peuvent, toutefois, être niés. Son influence s'étend bien au-delà du Massachusetts, grâce notamment à la diffusion de rapports sur divers aspects de l'éducation et aux nombreuses conférences qu'il donne à travers le pays. L'historiographie moderne a cependant nuancé la dimension réformatrice de ce personnage et voit dans sa campagne pour *la common school* un plaidoyer affirmant la capacité de l'éducation à maintenir l'ordre et la morale<sup>156</sup>.

La diffusion de la *common school* est un processus long. Ce n'est véritablement qu'à partir des années 1850 que les États votent tour à tour les dispositions nécessaires à la mise en place de ce système. Les disparités régionales sont importantes. Le Nord-Est est à l'avant-garde, suivi de près par l'Ouest qui tend à suivre les développements du Nord-est. Le Sud, lui, ferme la marche et tend à accuser un retard d'une vingtaine d'années dans les initiatives éducatives<sup>157</sup>. Le cloisonnement social y règne, l'éparpillement de la population

---

Cremin (éd.), *The Republic and the School : Horace Mann on the Education of Free Men* (New York : Teachers College Press, 1957) : 86.

<sup>155</sup> Deux points notamment sont mis en exergue dans cette querelle. Le premier est celui des châtiments corporels, auxquels Mann s'oppose. Le second est celui des méthodes d'apprentissage de la lecture, pour lesquelles Mann préfère la méthode globale tandis que les directeurs d'établissement vantent les mérites de la méthode syllabique. Urban et Wagoner, *op. cit.*, 104-105.

<sup>156</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 99.

<sup>157</sup> *Ibid.*, 94.

ne facilite pas la création de structures englobantes et l'idée prévaut que l'éducation tient de la responsabilité individuelle et familiale. Par ailleurs, une forte résistance au principe d'imposition pour subvenir à l'éducation prédomine<sup>158</sup>. La période de la Reconstruction contribuera à la mise au pas du Sud et permettra des progrès significatifs sur le plan de la diffusion et de la démocratisation de l'éducation.

Le développement du modèle de la *common school* confirme et accentue l'augmentation des taux de scolarisation. Il ne change toutefois pas la donne sur le plan de la pédagogie et des contenus, domaines où les traditions de la récitation et de la leçon de morale perdurent<sup>159</sup>. Il modifie en revanche de manière importante le visage de l'éducation américaine en étendant et en densifiant le réseau éducatif. L'éducation américaine avance progressivement sur la voie de la structuration et de la systématisation.

### **3.2. Les prémices d'un système éducatif**

En parallèle au mouvement vers une généralisation du modèle de la *common school*, l'éducation américaine se dote progressivement, à tous les niveaux de gouvernement, de structures destinées à organiser et gérer les fonctions éducatives.

L'effort d'organisation se traduit, d'une part, par une implication accrue de l'État fédéral. Celle-ci se fait nettement plus marquée au lendemain de la guerre de Sécession. La période de la Reconstruction correspond à un temps d'affirmation pour le gouvernement central. Les États anciennement confédérés sont contraints d'intégrer à leur régulation intérieure des dispositions pour le développement de l'éducation publique gratuite pour se voir autorisés à réintégrer l'Union<sup>160</sup>. La volonté fédérale de participer à la diffusion de l'éducation sur le territoire se matérialise par la création, en 1867, d'un ministère de l'éducation, le *Department of Education*. Toutefois, cette institution perd bien vite son statut de ministère et est reléguée dès 1869 au statut de sous-cabinet, l'*Office of Education*, au sein du Ministère de l'Intérieur<sup>161</sup>. Cet organisme assure

---

<sup>158</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 120.

<sup>159</sup> *Ibid.*, 96.

<sup>160</sup> Le gouvernement fédéral ne veille toutefois pas à la bonne application des principes relatifs à l'éducation nouvellement inscrits dans les Constitutions de ces États. *Ibid.*, 163-170.

<sup>161</sup> *Ibid.*, 170.

principalement la collecte de statistiques. Cette rétrogradation signale le caractère trop prématuré de ce mouvement du gouvernement fédéral. Néanmoins, l'accès au statut d'*Office* traduit une volonté de voir le domaine de l'éducation se structurer.

En parallèle, les États mettent également de l'ordre dans le domaine éducatif et organisent leur bureaucratie. Ils se dotent de structures destinées à superviser le travail local, appelées *school boards*, à la tête desquelles se trouve un surintendant. Des dispositions sont également prises pour assurer et harmoniser la formation des enseignants. De courts stages sont organisés puis, face au succès rencontré, remplacés par l'institution de véritables écoles normales. Enfin, les États assurent l'uniformisation et l'universalité de l'éducation en votant des lois, à partir des années 1850, pour rendre l'éducation obligatoire. Le Massachusetts ouvre la voie en 1852, imposant à chaque famille de faire scolariser ses enfants au moins douze semaines par an<sup>162</sup>. En 1890, 27 États ont adopté des lois rendant l'éducation obligatoire.

L'émergence de structures à l'échelon fédéral et des États n'a pas amoindri le pouvoir et l'influence locaux. En effet, les impôts fonciers sont la source première de financement des écoles, garantissant la primauté locale sur les affaires éducatives. Le processus d'urbanisation et de concentration sociale facilite la mise en place d'un réseau plus homogène et rationalisé. Les localités développent une bureaucratie propre à l'éducation, adoptant la structure de gouvernance par un *school board*, conseil éducatif de district, assisté par un surintendant. Les classes s'organisent progressivement par classe d'âge, des programmes d'enseignement sont fixés et les examens s'uniformisent<sup>163</sup>. À compter des années 1870, le développement de lycées gérés publiquement, les *high schools*, signale la consolidation de l'organisation par districts puisque ces établissements fédèrent plusieurs secteurs de recrutement. Ils nécessitent donc l'existence d'instances fédératrices et englobantes<sup>164</sup>. Ils assurent une fonction de transition vers l'enseignement supérieur et ne scolarisent donc dans les

---

<sup>162</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 172.

<sup>163</sup> *Ibid.*, 173-174.

<sup>164</sup> *Ibid.*, 107.

premiers temps qu'une fraction de la population. On en compte toutefois près de 4000 sur le territoire américain à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>165</sup>.

Enfin, il est à noter que cette période se démarque par l'émergence de structures professionnelles consacrées à l'éducation. Le développement des écoles normales encourage l'apparition d'une forme de *leadership* professionnel dans l'éducation. C'est ainsi que se forme en 1857 la National Education Association, structure fédérant les diverses forces de l'éducation<sup>166</sup>.



Au terme du XIX<sup>e</sup> siècle, les États-Unis sont quasiment parvenus au bout de la métamorphose de leur structure éducative. L'enseignement public propose une offre allant de la petite enfance au supérieur. Les structures administratives qui assurent le fonctionnement sont en place et n'ont guère changé depuis. Bien que des échelons plus importants interviennent pour assurer une certaine harmonisation, l'éducation reste en premier lieu une affaire locale. Cette particularité explique l'importante diversité qui caractérise l'éducation américaine.

L'avènement d'un système éducatif américain ne s'accompagne toutefois pas encore de l'émergence d'une éducation américaine. Les structures administratives sont bien en place et reflètent les particularismes américains, tels que le localisme ou les réticences à une centralisation trop marquée. Il reste encore à l'Amérique à découvrir son credo pédagogique. L'introduction des écoles normales favorise une réflexion sur les pratiques et les idées d'un Pestalozzi ou d'un Froebel circulent dans les cercles professionnels<sup>167</sup>. L'apparition des *kindergarten*, jardins d'enfants, témoigne de l'influence que gagnent ces pédagogies novatrices. Il faudra néanmoins attendre les années 1880 et 1890 pour que la vague progressiste complète la transformation de l'éducation américaine et en cimenter les fondations pédagogiques.

---

<sup>165</sup> Montagutelli, *op. cit.*, 116.

<sup>166</sup> Urban et Wagoner, *op. cit.*, 175.

<sup>167</sup> L'influence pédagogique allemande se fait notamment ressentir, par le biais d'enseignants allemands qui avaient quitté leur pays pour l'Amérique. Voir Karl-Heinz Günther, « Interdependence between Democratic Pedagogy in Germany and the Development of Education in the United States in the Nineteenth Century » dans Henry Geitz et al. (éds.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (CambridgeCambridge University Press, 1995) : 43-58.

### **III. L'éducation américaine à l'heure progressiste**

---

On retient bien souvent du système éducatif américain son caractère fragmenté, vestige de ses dynamiques de construction alignées sur la construction même du pays. Une fois la Frontière fermée et l'intégrité du territoire américain atteinte, c'est le mode de gouvernance même du système éducatif qui institutionnalisera cette fragmentation par une séparation des responsabilités et un éclatement des niveaux de prise de décision. Cette caractéristique du système a perduré et se retrouve dans l'organisation contemporaine de l'éducation américaine, où État fédéral, États, districts et établissements participent, à des degrés divers, à la prise de décision.

Si le système américain apparaît comme fragmenté sur les plans institutionnels et organisationnels, il est toutefois un liant qui a transcendé les divisions au tournant du xx<sup>e</sup> siècle et a apporté à l'école américaine un degré d'uniformité. C'est sur le plan philosophique que s'est opérée l'émergence d'une éducation à l'américaine propre. L'agent de cette transformation fut le courant progressiste qui balaya le pays à partir des années 1890 et marqua durablement de son empreinte la société américaine. L'influence de ce mouvement réformateur, bien qu'elle se fit ressentir dans maints domaines, ne s'exprima nulle part ailleurs aussi pleinement que dans l'éducation. À l'heure progressiste,

l'école se vit élevée au rang d'instance transformative de la société, statut qu'elle a, depuis lors, toujours conservé.

## 1. Du progressisme en éducation

L'éducation progressiste s'inscrit dans un mouvement plus large qui touche la société dans son ensemble, le progressisme. Il serait donc réducteur de n'envisager cette forme d'éducation que comme un assemblage de préceptes pédagogiques. Pour mieux comprendre les fondations de l'éducation progressiste, nous évoquerons tout d'abord le mouvement progressiste dans sa globalité.

### 1.1. Aux sources de l'éducation progressiste : le progressisme états-unien

L'émergence du progressisme intervient dans une période marquée par de nombreux changements aux États-Unis. Ce mouvement se propose de répondre à ces mutations et d'accompagner la transition dans la modernité et vers le <sup>xx</sup>e siècle.

#### 1.1.1. Le *Gilded Age* : la métamorphose des États-Unis

Au lendemain de la guerre de Sécession et de la Reconstruction, les États-Unis entrent dans une période caractérisée par le phénomène d'expansion. Elle est d'ordre territorial d'une part puisque la seconde moitié du <sup>xix</sup>e siècle correspond à la dernière vague de mouvements vers l'ouest, culminant en 1890 avec la disparition de la « frontière »<sup>168</sup>. C'est aussi une expansion économique. Comme le note Pierre Mélandri, le dernier tiers du <sup>xix</sup>e siècle marque véritablement le « décollage » économique des États-Unis<sup>169</sup>. Alors que la guerre de Sécession a, pendant un temps, fait passer au second plan le développement industriel du pays, la nation américaine s'y attèle à nouveau

---

<sup>168</sup> L'année 1890 correspond à la publication du recensement décennal des États-Unis. Jusqu'alors, la « frontière » correspondait à la limite au-delà de laquelle la densité de population était inférieure à deux habitants par mile carré. Le Bureau du Recensement américain observait en 1890 qu'il n'y avait plus lieu de parler d'une « frontière ». Frederick J. Turner, *The Frontier in American History* (New York : Holt, Rinehart and Winston, [1920] 1965).

<sup>169</sup> Pierre Mélandri, *Histoire des États-Unis depuis 1865* (Paris : Nathan, 2000) : 29.

pleinement. La deuxième révolution industrielle<sup>170</sup> propulse les États-Unis au rang de première puissance dans ce domaine. De grands groupes se constituent par le biais du principe d' « intégration verticale » ou de la formation de trusts. La richesse en ressources naturelles et la croissance démographique alimentent le développement économique<sup>171</sup>. Très vite, on compte plus de travailleurs dans l'industrie que dans le domaine agricole. Aux expansions territoriale, économique et industrielle s'ajoute un essor démographique significatif. La population double en l'espace de trente ans, entre 1860 et 1890, portée par les vagues d'immigration successives<sup>172</sup>. Conjugée à l'essor industriel, cette croissance démographique favorise une plus grande concentration de la population. L'urbanisation du pays s'accélère, passant de 6 millions de citadins en 1860 à 44 millions en 1910<sup>173</sup>. En quelques décennies, le boom de l'industrie et le phénomène d'urbanisation ont changé la face du pays.

### 1.1.2. Les défis de la modernité

Cette période de croissance fabuleuse des États-Unis est entrée dans l'histoire sous le nom de *Gilded Age*. Les différentes traductions de l'expression, Âge d'Or par endroits, mais Âge du Toc aussi parfois, laissent transparaître le caractère ambivalent de cette époque. Le nom s'inspire d'un roman de 1873 de Mark Twain et Charles Dudley Warner, *The Gilded Age : A Tale of To-day*<sup>174</sup>. Cette satire épingle la cupidité et la soif d'argent dominant la période.

De grandes fortunes ont vu le jour avec le *Gilded Age*, à l'image de John D. Rockefeller ou Andrew Carnegie. L'essor économique n'a toutefois pas bénéficié à tous les Américains et sous les apparences dorées se cache une réalité moins luxueuse. En tournant la page de l'idéal agraire de Jefferson et en

---

<sup>170</sup> Cette deuxième révolution s'appuie sur trois évolutions majeures du milieu du xx<sup>e</sup> siècle : le développement des réseaux de transport et des moyens de communication, le recours à l'électricité et enfin l'avènement de la « recherche appliquée ». George Brown Tindall et David Emory Shi, *America : A Narrative History*, 8<sup>th</sup> edition (New York : W. W. Norton & Company, 2010) : 592.

<sup>171</sup> *Ibid.*, 591.

<sup>172</sup> Selon les chiffres des recensements décennaux, les États-Unis comptent 31 millions d'habitants en 1860, 39 millions en 1870, 50 millions en 1880, 62 millions en 1890, et finalement 76 millions en 1900. U.S. Census Bureau, *Decennial Census of Population and Housing* (consulté le 8 mars 2012), <<http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/>>.

<sup>173</sup> Tindall et Shi, *ibid.*, 618.

<sup>174</sup> Mark Twain et Charles Dudley Warner, *The Gilded Age : A Tale of To-day* (New York : Harper & Brothers Publishers, [1873] 1915).

entrant dans l'ère industrielle urbaine moderne, les États-Unis sont confrontés à l'émergence de nouveaux défis sociétaux.

Les progrès dans les conditions de travail ne sont pas à la hauteur de l'essor économique. En 1900, sur 82 millions d'Américains, dix millions vivent dans une pauvreté extrême<sup>175</sup>. Bon nombre des ouvriers de l'industrie sont des enfants<sup>176</sup>. Les tensions se multiplient entre classe ouvrière et patronat dès lors que les ouvriers tentent de s'organiser. De vastes mouvements de grève font surface, tels que la grève des ouvriers du rail en 1877, et sont parfois émaillés d'incidents alimentant l'animosité entre les classes<sup>177</sup>.

L'industrialisation massive a contribué à l'essor des villes. Des flots d'ouvriers agraires, désormais sans emploi, arrivent dans les villes qui accueillent aussi les vagues d'immigrants. C'est une population très hétérogène qui se côtoie dans les villes, où cohabitent extrême pauvreté et grande richesse. Afin de loger une population toujours croissante, des immeubles ouvriers, connus sous le nom de « *tenement houses* » font leur apparition. Dans ces bâtiments de six à huit étages vivent vingt-quatre à trente-deux familles pour lesquelles l'intimité, l'espace et la lumière du jour sont des denrées rares<sup>178</sup>. Sous le poids de la croissance démographique, les problèmes sanitaires se font plus pressants.

L'accroissement des villes pose de nouveaux problèmes de gestion et l'échelon politique municipal gagne en importance<sup>179</sup>. Les services municipaux doivent être coordonnés en matière de transports, de construction d'infrastructures ou encore d'hygiène. La démocratie semble pourtant s'enrayer à cet échelon alors que se multiplient les « machines » politiques, des organisations corrompues spécialisées dans les pots-de-vin et l'achat et la revente de votes et de fonctions publiques. Bien que gangrenant la démocratie, ces organisations assurent toutefois des services à la communauté en

---

<sup>175</sup> En 1880, un enfant américain sur six travaille à plein temps. Tindall et Shi, *op. cit.*, 713.

<sup>176</sup> *Ibid.*, 605.

<sup>177</sup> On pensera notamment à l'incident de Haymarket en 1886 à Chicago, lorsqu'une manifestation en soutien à une grève ouvrière se conclut par l'explosion d'une bombe et la mort de onze personnes, civils et policiers confondus. Mélandri, *op. cit.*, 46-47.

<sup>178</sup> Tindall et Shi, *ibid.*, 622.

<sup>179</sup> En 1860, une dizaine de villes américaines comptent plus de 100 000 habitants. Trente ans plus tard, elles sont une trentaine. Mélandri, *ibid.*, 42.

développant des hôpitaux ou des orphelinats par exemple, ou en contribuant à l'intégration des nouveaux immigrants<sup>180</sup>.

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, il semble que le prix de l'essor économique pour les États-Unis est la perte en cohésion. Les villes américaines notamment s'apparentent à des agrégats d'individus que séparent classe et appartenance ethnique. Les maux de l'industrialisme moderne sont nombreux et peinent à être résolus. Une réponse partielle va émerger sous la forme du mouvement progressiste.

### 1.1.3. La réponse progressiste

Les historiens s'entendent pour situer l'ère progressiste comme la période s'étendant des années 1890 à la première guerre mondiale, succédant au *Gilded Age*. L'historien américain Richard Hofstadter a intégré l'ère progressiste à ce qu'il envisage plus largement comme « l'ère de la réforme » qui se clôt à la fin des années 1930, inscrivant ainsi les politiques du New Deal de Franklin Delano Roosevelt dans la lignée des réformes progressistes<sup>181</sup>.

Le progressisme se veut une réponse aux changements de la société industrielle moderne et des nouveaux défis qu'elle présente. Il s'agit là d'un mouvement difficile à caractériser, que les spécialistes ne s'accordent pas tous à envisager en tant que mouvement du fait de sa dimension protéiforme et diffuse. Il ne saurait être réduit à l'action du parti progressiste qui voit le jour en 1912 sous l'impulsion de Theodore Roosevelt. Il serait plus juste de décrire le progressisme comme un élan démocratique, une volonté réformatrice qui va toucher l'ensemble de la société américaine au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle. Opérant très localement à partir des années 1880 à travers des initiatives isolées, le progressisme va peu à peu s'établir comme élan national global.

La recherche de remèdes aux défis présentés par la métamorphose de la société américaine s'articule autour de plusieurs pôles d'action. L'un des principaux axes de l'action des réformateurs progressistes est la poursuite de la justice sociale. Il s'illustre par l'expérience des « *settlement houses* », dont l'une des figures de proue est Janne Addams. Ces établissements, construits au cœur des villes, sont destinés à recréer un tissu social plus harmonieux en faisant

---

<sup>180</sup> Tindall et Shi, *op. cit.*, 623.

cohabiter personnes démunies et réformateurs issus de la classe moyenne pour la plupart. On dénombre une centaine de ces établissements en 1900. Leur action ne se cantonne pas à une fonction d'hébergement. Ils assurent dans leur quartier d'autres services visant à améliorer la qualité de vie des plus pauvres. Ils proposent par exemple des écoles maternelles, des garderies pour soulager les femmes qui travaillent, un accès à la culture et à l'art à travers des bibliothèques ou des conférences, ou encore participent à l'amélioration des conditions d'hygiène<sup>182</sup>.

La justice sociale passe aussi par un effort de régulation. On cherche notamment à légiférer sur les conditions de travail afin d'abaisser le nombre d'heures travaillées par semaine ou encore de lutter contre le travail des enfants. Sur le plan politique aussi, la lutte contre la corruption se généralise afin de défaire les « machines ». La démocratie doit être revitalisée. Cette meilleure régulation s'illustre par la professionnalisation de la fonction publique et le recours à des administrateurs formés. L'heure est à la rationalisation et à l'efficacité, tant dans la gestion des villes que dans la gestion des entreprises avec l'introduction du taylorisme<sup>183</sup>.

Au-delà des mesures spécifiques pour réformer la société, le progressisme trouve sa cohésion et sa cohérence dans le nouveau courant intellectuel et idéologique qu'il incarne, comme le souligne Arthur J. Ekirch<sup>184</sup>. Il correspond à l'émergence d'une nouvelle façon d'appréhender le monde qui prend ses distances par rapport au formalisme passé traditionnel. Les avancées dans les domaines des sciences expérimentales et des sciences sociales ont modifié la perception du monde. En outre, l'ère progressiste se démarque d'autres grandes périodes de réformes telles que la période jacksonienne ou celle du New Deal car elle se teinte d'une dimension morale<sup>185</sup>. L'accent mis sur la notion de « réforme » n'est nullement anodin dans un contexte anglo-saxon marqué religieusement par cette notion. Il se fait écho aux actions de l'Évangile social, mouvement qui s'affirme au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Avec le progressisme, c'est à une société plus morale et plus juste qu'on aspire. L'idéalisme prévaut. Dans ses

---

<sup>181</sup> Richard Hofstadter, *The Age of Reform* (Londres : Jonathan Cape, 1962).

<sup>182</sup> Tindall et Shi, *op. cit.*, 644.

<sup>183</sup> *Ibid.*, 717.

<sup>184</sup> Arthur A. Ekirch Jr., *Progressivism in America* (New York: New Viewpoints, 1974) : 19.

manifestations états-uniennes, le progressisme est, comme le note Hofstadter, l'expression d'une volonté d' « accomplir des idéaux traditionnels et familiers de la nation dans des circonstances nouvelles », celles de la société moderne, industrielle et urbaine<sup>186</sup>. La quête d'une démocratie véritable et la poursuite du bonheur pour tous animent le combat progressiste.

## **1.2. Le progressisme appliqué à l'éducation**

Les champs d'action du progressisme sont nombreux, tant dans le domaine politique que social. Il est néanmoins une institution plus particulièrement marquée du sceau de ce mouvement, l'école.

### **1.2.1. École et société**

L'historien américain Lawrence Cremin souligne que « l'éducation progressiste a commencé en tant que Progressisme dans l'éducation »<sup>187</sup>. Les aspects les plus saillants de l'éducation progressiste aujourd'hui semblent être de l'ordre de la pratique pédagogique. Il serait erroné toutefois de l'y limiter. L'éducation progressiste s'inscrit plus largement dans les dynamiques du progressisme et dans la logique de réforme de la société.

Le progressisme intervient alors que l'on craint, aux États-Unis, une désintégration de la société américaine. Les forces qui, jusqu'alors, régulaient cette société, telles que la communauté, ont été balayées par l'industrialisation et l'urbanisation. Au cours de cette période durant laquelle le visage de la nation américaine est largement modifié, on s'en remet à l'éducation pour aider l'adaptation de la population aux rapides transformations sociétales<sup>188</sup>. Un des rôles de l'école est de faciliter la transition en équipant les plus jeunes des outils leur permettant de saisir la portée de ces transformations. Il en découle une volonté de s'appuyer pour l'éducation sur la réalité quotidienne afin de donner à comprendre le monde nouveau qui se dessine. L'éducation progressiste épouse

---

<sup>185</sup> Ekirch Jr., *op. cit.*, ix.

<sup>186</sup> « Progressivism, at its heart, was an effort to realize familiar and traditional ideals under novel circumstances ». Hofstadter, *The Age of Reform, op. cit.*, 213.

<sup>187</sup> « Progressive education began as Progressivism in education ». Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York : Alfred A. Knopf, 1961) : viii.

<sup>188</sup> Arthur Zilversmit, *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960* (Chicago : University of Chicago Press, 1993) : 2.

la volonté du progressisme de faire face aux changements et de réorganiser la société et ses institutions pour s'y adapter.

Face à la perte de repères engendrée par le basculement dans l'industrialisation et l'urbanisation, la question se pose quant aux moyens de stabiliser la société. Le tissu social, ce qui fait la cohésion d'une nation, est mis à mal. Le progressisme s'efforce d'envisager de nouvelles formes et institutions qui sauront garantir la pérennité de la nation. Le rôle capital de l'éducation dans la préservation de la démocratie américaine avait déjà été envisagé par les Pères fondateurs. Cette conception gagne encore en pertinence à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle alors que l'école a les moyens de favoriser la cohésion sociale. L'école constitue un moyen d'humaniser la société industrielle en recréant une sphère favorable à la socialisation, de la même façon que les « *settlement houses* » y contribuaient<sup>189</sup>. Elle doit participer notamment à l'intégration par l'américanisation des immigrants.

Au-delà de son rôle à jouer pour faciliter la transition vers une société industrielle et stabiliser la société, l'école est envisagée comme une force capable de transformer la société. Malie Montagutelli décrit l'éducation progressiste comme un curieux mélange d'idéalisme et de pragmatisme<sup>190</sup> : pragmatique car ancrée dans la réalité et répondant aux besoins les plus immédiats de la société mais aussi idéaliste car portée vers un désir d'élever la nation. En proposant une éducation plus adaptée à l'enfant et plus respectueuse de son développement, l'école permettra l'émergence d'une nation composée d'individus équilibrés et capables de s'adapter aux réalités modernes, plus à même de construire une société meilleure.

### **1.2.2. École et enfant : le recentrage de l'éducation**

Le trait le plus caractéristique de l'éducation progressiste tient certainement au bouleversement qu'elle va opérer dans la construction du rapport entre enfant et école. Ce renversement n'est rien de moins qu'une « révolution copernicienne » pour le monde de l'éducation<sup>191</sup>. Le présupposé dans l'équation sera désormais l'enfant, et non l'école. Il reviendra à l'école de

---

<sup>189</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 60.

<sup>190</sup> Montagutelli, op. cit.

<sup>191</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, ibid., 104.

s'adapter aux enfants plutôt qu'à l'enfant de se conformer à l'institution. L'éducation progressiste prône le puérocentrisme.

Ce principe ne voit pas le jour au XIX<sup>e</sup> siècle. Il s'inscrit notamment dans la lignée de Rousseau qui, dès 1762, invite à porter un nouveau regard sur l'enfant et propose une pédagogie qui en découle dans *L'Émile*<sup>192</sup>. Ancré dans le courant humaniste et sa foi en les capacités de l'homme, Rousseau estime que l'enfant, bon par essence, saura naturellement se diriger vers les activités les plus adaptées à son développement. L'éducation se doit de respecter la nature de l'enfant, s'y adapter et ne pas la corrompre. En cela, il se pose en contrepoint de l'approche puritaine qui avait laissé son empreinte depuis la colonisation en Amérique et envisageait l'homme comme mauvais par nature. L'éducation intervenait alors pour le ramener sur le droit chemin et se devait donc d'être normative et prescriptive. L'éducation progressiste clôt définitivement cette page.

Les avancées dans le domaine de la psychologie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle viennent apporter une fondation scientifique aux principes posés par Rousseau. Les travaux de Granville Stanley Hall reçoivent beaucoup d'attention à l'époque. Il affirme que le développement de l'enfant, qu'il soit d'ordre intellectuel, émotionnel, moral, ou moteur, ne doit être qu'accompagné et non contraint. La nature a toujours raison et le développement de l'enfant ne saurait être précipité ou forcé<sup>193</sup>.

Dès lors, il est établi que c'est à l'école, construction culturelle, de s'adapter à l'enfant, qui lui suit ses instincts naturels. La terminologie des travaux sur l'éducation reflète cette nouvelle conception de l'éducation. On préfère le terme d'« enfant » à celui d'« élève ». Il n'est donc plus désigné par sa fonction au sein de l'institution mais par sa nature.

Le recentrage sur l'enfant entraîne un renversement des approches pédagogiques. L'école doit accompagner et favoriser le développement naturel. Pour ce faire, elle doit s'adapter et non prescrire. Pour autant, du fait du rôle que doit jouer l'école en tant que force transformatrice et régulatrice de la société, il n'est pas question de laisser le contenu totalement au choix de l'enfant. Il s'agit de ne pas contraindre sa nature. C'est ici qu'intervient l'enseignant, qui doit

---

<sup>192</sup> Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile, ou De l'éducation* (Paris : Garnier-Flammarion [1762] 1966).

guider l'apprentissage de contenus définis par les adultes et la société. Afin de résoudre la tension entre contenus imposés et non contrainte de l'enfant, la clé est la capacité à susciter chez l'enfant le désir d'apprendre ces contenus imposés<sup>194</sup>. L'art du professeur consiste donc à créer ce désir, à l'aide de deux outils : le recours à l'environnement proche de l'enfant, qui doit percevoir une utilité immédiate dans ce qu'il apprend, et l'accent sur l'apprentissage par l'action qui permet d'impliquer l'enfant dans son développement. Ces principes vont devenir des piliers de la pédagogie progressiste.

### **1.2.3. École et modernité : professionnalisation et pédagogisation de l'éducation**

Une dernière facette importante de l'éducation progressiste est celle du phénomène de modernisation du système éducatif qu'elle favorise. En réaffirmant le caractère central de l'école dans la société, le progressisme va contribuer à l'émergence d'une réflexion généralisée sur les pratiques de l'école, premier pas vers une amélioration du système.

Les bouleversements dans la construction du rapport enfant-école, aboutissant à un recentrage sur l'enfant, s'appuient largement sur les avancées scientifiques de la psychologie. La remise en cause de l'éducation traditionnelle amorcée par les progressistes va ouvrir la porte à une vaste réflexion sur l'école. Le progressisme marque une quête du meilleur système pour le développement de l'enfant. Les expérimentations individuelles se multiplient, selon des modèles variables, afin d'avancer la réflexion. On observe un déplacement de l'intérêt, qui ne porte plus tant sur les contenus éducatifs, que sur la pédagogie. Une littérature spécifique se développe, à laquelle contribueront psychologues, enseignants, universitaires et autres experts<sup>195</sup>.

---

<sup>193</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 102.

<sup>194</sup> Cette idée est développée notamment par Edward Thorndike, psychologue appartenant au *Teachers College* de l'Université de Columbia. Thorndike a consacré sa recherche aux théories de l'apprentissage, s'appuyant largement sur des observations faites sur des animaux. Il en tire une analogie quant à la façon de concilier contraintes institutionnelles et instincts de l'enfant : « the best way with children may often be, in the pompous words of an animal trainer, 'to arrange everything in connection with the trick so that the animal will be compelled by the laws of his own nature to perform it' ». Edward L. Thorndike, *Animal Intelligence* (New York : MacMillan, 1898) : 104-105. Cité dans Cremin, *The Transformation of the School*, *ibid.*, 112.

<sup>195</sup> On pensera notamment à la pédagogie de projet présentée par William Heard Kilpatrick, professeur d'éducation à Columbia, reposant sur la mise en place de projets concrets auquel l'enfant s'attèle. Afin de mener son projet à terme, l'enfant doit résoudre un certain nombre de

La bonne application des avancées dans le domaine de la pédagogie requiert une formation plus avancée des enseignants. Le professeur doit allier une connaissance solide des sujets enseignés à une fine compréhension de l'enfant et de son quotidien afin d'en extraire les amorces à partir desquelles se construira l'apprentissage<sup>196</sup>. Les écoles normales se développent et bon nombre d'universités se dotent de facultés et départements d'éducation placés sur un pied d'égalité avec les autres composantes. Le *Teachers College* de l'Université Columbia à New York voit ainsi le jour en 1887. Comme le remarque Richard Hofstadter, l'ère progressiste marque l'avènement des « experts » dans tous les domaines de la société, le monde de l'éducation n'y échappant pas<sup>197</sup>.

En parallèle, cette professionnalisation de l'éducation touche aussi la gestion administrative des écoles. L'administration des établissements scolaires est confiée, de manière croissante, à des personnels spécialement formés pour la gestion publique. On parvient ainsi à une gestion des finances plus saine et à un degré moindre d'amateurisme dans la prise de décisions.

### 1.3. La synthèse de Dewey

Bon nombre d'« experts » ont contribué à la constitution d'un corpus de textes théoriques et pratiques sur l'éducation progressiste alors que le mouvement se développait. Si toutefois il n'était qu'un nom à retenir, c'est sans aucun doute celui du philosophe John Dewey (1859-1952). Celui que le *New York Times* désigna comme étant « le philosophe de l'Amérique » portait aussi, aux yeux du journal, la casquette de « prophète de l'éducation progressiste »<sup>198</sup>. Ses travaux sur le sujet se démarquent par leur capacité à entrelacer discussion philosophique des idées et applications concrètes des principes évoqués,

---

problèmes, participant alors activement à son apprentissage. Le terme projet recouvre un vaste ensemble d'activités plus ou moins ambitieuses, de la construction d'un cerf-volant à la création d'un journal, ayant en commun le fait qu'elles résultent d'un projet délibérément entrepris par l'enfant. Kilpatrick expose cette méthode dans les pages du *Teachers College Record*, revue consacrée à la recherche dans le domaine de l'éducation créée en 1900. Un certain nombre de revues professionnelles d'éducation vont voir le jour elles aussi au tournant du xx<sup>e</sup> siècle, parmi lesquelles le *Elementary School Journal*, *The Elementary School Teacher*, ou encore *The Phi Delta Kappan*. William Heard Kilpatrick, « The Project Method », *Teachers College Record*, Vol. 10, No. 4 (septembre 1918) : 319-335.

<sup>196</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 138.

<sup>197</sup> Richard Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life* (Londres : Jonathan Cape, [1962] 1964).

illustrant magistralement la doctrine du pragmatisme, courant philosophique dont Dewey fut l'un des chefs de file. À ses yeux, la philosophie doit s'atteler à repenser les problèmes immédiats de la société.

John Dewey est né en 1869 dans le Vermont. Il y entreprend des études universitaires en philosophie. Alors qu'à l'époque ce parcours d'études destine à une carrière dans l'église, Dewey choisit d'aller enseigner dans un lycée de Pennsylvanie, puis dans le Vermont. Il retourne alors à l'université et obtient un doctorat en philosophie de l'Université Johns Hopkins. À compter de 1884, il enseigne dans plusieurs universités, dont celle de Chicago avant d'entrer en résidence à l'Université Columbia à partir de 1904. Tour à tour professeur dans le secondaire, directeur d'un établissement et professeur universitaire, il propose un regard de première main sur l'éducation.

L'œuvre de Dewey est extraordinairement conséquente. On doit à ce philosophe prolifique un ensemble de 40 ouvrages et plus de 700 articles dans 140 revues et journaux différents, publiés entre 1882 et 1952<sup>199</sup>. Son écriture et sa pensée sont pour le moins denses, rendant la lecture de ses travaux ardue<sup>200</sup>. Il ne nous sera pas possible ici de rendre compte intégralement de la richesse de son œuvre. Nous nous efforcerons donc d'esquisser quelques-uns des points les plus saillants de sa pensée en matière d'éducation.

Dewey a toujours rejeté l'approche de la philosophie comme système fondé sur l'articulation d'idées axiomatiques à partir desquelles pourraient être déduits des principes applicables à tous les domaines. On retrouve néanmoins dans ses travaux, comme le souligne Sidney Hook, « une qualité systématique qui pour autant n'enferme pas dans un système à proprement parler »<sup>201</sup>. Cette

---

<sup>198</sup> Irwin Edman, « America's Philosopher Attains an Alert 90 », *The New York Times Magazine* (16 octobre 1949) : 17. « Dr. John Dewey Dead at 92 ; Philosopher a Noted Liberal », *The New York Times* (2 juin 1952).

<sup>199</sup> Articles et ouvrages ont été rassemblés dans une anthologie complète en 37 volumes. Jo-Ann Boydston (éd.), *The Collected Works of John Dewey* (Carbondale : Southern Illinois University Press, 1967-1991).

<sup>200</sup> La notion de « lecture erronée » (« *misreading* ») est récurrente dans les études de réception des travaux de Dewey, qui ne manquent jamais de souligner le caractère confus de son style. En témoigne la remarque du juge Oliver Wendell Holmes de la Cour suprême qui qualifie le contenu des ouvrages de Dewey ainsi : « what God would have spoken had he been inarticulate ». Cité dans Maurice R. Berube, *American School Reform. Progressive, Equity, and Excellence Movements, 1883-1993* (Westport : Praeger, 1994) : 32.

<sup>201</sup> « A philosophy, however, may have a systematic quality without being a system in the above sense ». Sidney Hook, *John Dewey, an Intellectual Portrait* (Westport : Greenwood Press, [1939] 1971) : 27.

« qualité systématique » ne relève pas des idées en elles-mêmes mais de la méthode de recherche que Dewey applique dans toutes ses investigations. Celle-ci se base, entre autres, sur le rejet d'un recours à des vérités qu'on poserait comme des présupposés acquis et sur un refus de tout dualisme. Dewey propose une philosophie de la réconciliation, un principe en phase avec la pensée progressiste.

### 1.3.1. Concilier école et société

L'intérêt porté par Dewey à l'éducation ne relève pas en première instance d'une inclination personnelle mais de sa conviction que l'école peut constituer un laboratoire de choix pour mettre à l'épreuve les idées qu'il formule sur la société.

La nécrologie consacrée par le *New York Times* à Dewey en 1952 souligne de façon marquée la volonté réformatrice du penseur, le qualifiant d'« illustre libéral », libéral s'entendant bien entendu dans son acception anglo-saxonne<sup>202</sup>. Dewey est animé par un esprit de réforme et une volonté inflexible d'améliorer la société en la rendant plus juste et surtout plus harmonieuse. Il s'impliquera personnellement et activement en politique pour défendre son engagement à gauche<sup>203</sup>. Ses travaux philosophiques se veulent une contribution à l'esprit réformateur et doivent amorcer la réflexion sur la façon d'améliorer la société.

En ses propres termes, l'école n'est autre qu'une « communauté embryonnaire », une réplique de la société. Les rapports humains qui s'y nouent et les activités qui y sont mises en place reflètent les mécanismes de la vie en communauté. De par leur taille, ces sociétés-embryons se prêtent particulièrement bien à l'observation au microscope et à l'expérimentation, permettant à John Dewey de tester ses idées avec une rigueur proche de la méthode scientifique qu'il affectionne. Les réformes entreprises en éducation, si elles fonctionnent, pourraient servir de modèle à l'amélioration de la société dans son ensemble. Dewey est convaincu du rôle majeur à jouer par l'école dans la réforme de la société. En favorisant le développement d'individus équilibrés et

---

<sup>202</sup> « Dr. John Dewey Dead at 92 ; Philosopher a Noted Liberal », *op. cit.*

<sup>203</sup> Il participera, entre autres, à la création en 1946 du People's Party. *Ibid.*

épanouis, l'école participera au bien de la communauté<sup>204</sup>. Si l'on parvient à instaurer une démocratie solide à l'école, alors la démocratie dans son ensemble en bénéficiera.

Dewey insiste néanmoins sur le fait que l'école ne doit pas être uniquement un entraînement à la vie, une préparation à l'entrée dans la société. L'école est déjà la vie dans la communauté. D'où la nécessité pour l'enfant de pouvoir retirer une satisfaction et un bénéfice immédiats de son éducation. Il rejoint là la pensée rousseauiste, qui ne perçoit pas l'enfance comme préambule à l'âge adulte mais comme une phase de la vie tout aussi importante. L'éducation ne peut donc pas fonctionner en promettant à l'enfant que les apprentissages seront pertinents et utiles dans son avenir<sup>205</sup>. Cette conviction est au cœur de la pédagogie proposée par Dewey, qui entend rendre les contenus éducatifs pertinents et motivants pour l'enfant.

### **1.3.2. Concilier individu et société**

La pensée de Dewey est marquée par l'influence des travaux de Darwin<sup>206</sup>. Le mouvement progressiste découle d'une prise de conscience des mutations dans la société et de la nécessité de s'y adapter pour pallier les problèmes qui peuvent en découler. L'entrée dans la modernité marque une période d'instabilité ontologique. En parallèle, les travaux de Darwin sur l'évolution ont contribué à ancrer l'idée d'une nécessaire adaptation de l'individu à son environnement. La société n'étant pas statique, la meilleure des préparations à la vie passe par le développement de la capacité à s'adapter à un environnement dynamique et mouvant plutôt qu'à celle de se conformer à un monde qu'on considérerait comme stable, acquis et immuable. Cette notion est centrale dans la philosophie de l'éducation de Dewey. En cela, Dewey s'inscrit bien dans la pensée pragmatiste. La vérité est envisagée comme relative par

---

<sup>204</sup> « When the school introduces and trains each child into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious », John Dewey, *School and Society* (Chicago : The University of Chicago Press, [1900] 1956) : 29.

<sup>205</sup> « If I were asked to name the most needed of all reforms in the spirit of education I should say : 'Cease conceiving of education as mere preparation for later life, and make it to the full meaning of the present life' ». John Dewey, « Self-realization as the Moral Ideal », *The Philosophical Review*, Vol. 2, No. 6 (6 novembre 1893) : 660.

rapport au contexte social. Il n'est pas d'idées intrinsèquement vraies et de principes qu'on puisse accepter sans remettre en cause leur validité.

Cette façon d'appréhender le monde guide la réflexion de Dewey sur la façon dont devraient être éduqués les enfants. Si le monde est instable, il serait erroné d'inculquer des savoirs qu'on présenterait comme figés alors qu'ils sont amenés à évoluer. Les sujets d'étude ne peuvent être considérés comme statiques. De ce fait, si l'école prépare à la vie, elle doit avant toute chose fournir les outils et les méthodes qui permettront de comprendre et d'appréhender les sujets d'étude plutôt que transmettre des contenus figés sur ces sujets d'étude.

C'est de ce constat que provient la centralité de l'idée de méthode d'investigation chez Dewey. Tout objet de questionnement doit être envisagé à l'aune de cette méthode qui est celle de toute investigation scientifique, fondée sur l'identification d'un problème, la formulation d'hypothèses et la mise à l'épreuve de ces hypothèses par l'expérimentation afin d'en déterminer la validité. C'est en appréhendant ainsi son environnement que l'individu parviendra à l'appivoiser et développera la capacité de s'adapter à une société toujours en mouvement.

### **1.3.3. Concilier monde des idées et monde social : l'École expérimentale de Chicago**

Il est une dernière forme de dualisme rejetée par Dewey que nous aborderons ici, relative à son approche de la philosophie et de son rôle. Dans son esprit, l'objet de la philosophie est la réflexion sur le sens et la méthode, toujours appréhendés en relation avec des questions concrètes et spécifiques auxquelles est confrontée la société<sup>207</sup>. La philosophie de Dewey est pensée pour proposer des applications pratiques. Le monde des idées ne peut exister en vase clos, détaché du monde social. Dewey s'attache à le démontrer dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En 1896, John Dewey et son épouse fondent l'École expérimentale, au sein de l'Université de Chicago. Elle accueillera à ses débuts 16 enfants, encadrés par deux enseignants, puis très vite gagnera en taille. Elle

---

<sup>206</sup> John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (New York : Henry Holt and Company, 1910).

<sup>207</sup> Hook, *op. cit.*, 16.

compte, en 1902, 140 enfants, 23 enseignants et 10 assistants<sup>208</sup>. Cette école se veut l'illustration directe de la méthode d'investigation prônée par Dewey, qui met à l'épreuve de la pratique les hypothèses qu'il a formulées sur l'éducation dans ses travaux.

Les enfants sont regroupés par classe d'âge. L'improvisation n'est pas de mise. Un programme est défini pour chaque niveau et propose des principes centraux autour desquels s'organisera l'apprentissage<sup>209</sup>. Pour le groupe des 4-5 ans, le travail à l'école est pensé comme une extension de leur quotidien à la maison et s'articule autour d'activités qui, tout en partant du familier, visent toujours à en élargir la portée. En interrogeant l'enfant sur son alimentation par exemple se dessine la chaîne de la production alimentaire. Une sortie à la ferme peut alors être organisée et alimentera les travaux à l'école. Pourquoi, par exemple, ne pas mettre en place une petite épicerie, qui sera l'occasion d'introduire quelques principes mathématiques de base nécessaires au fonctionnement du commerce. À travers ce système, l'enfant est amené à percevoir le lien direct entre son foyer et le monde extérieur et le phénomène d'interdépendance typique de la société industrielle. À partir du dialogue s'établit un travail sur la communication, la lecture et l'écriture. La visite à la ferme peut servir de base pour une découverte de la biologie, la chimie ou la géographie. La mise en place de l'épicerie favorise le travail mathématique, ainsi que le travail manuel à travers la construction.

Les niveaux suivants fonctionnent sur le même principe et s'inscrivent dans une progression, du plus familier et proche au plus général et abstrait. Les enfants de 6 ans se concentreront plutôt sur la mise en place d'une petite ferme, s'éloignant petit à petit du leur environnement immédiat, la maison et l'épicerie du quartier. À terme, le groupe des 10 ans en arrivera au travail sur l'histoire coloniale et celui des 11 ans à l'étude des origines européennes des colons.

Dewey ne construit pas l'éducation progressiste comme en opposition à l'éducation traditionnelle, trace, là encore, du principe de rejet du dualisme. Il y a,

---

<sup>208</sup> On doit à deux de ces enseignantes une monographie très complète sur l'aventure de l'École expérimentale : Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards, *The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (New York : Atherton, [1936] 1966). Un extrait de cet ouvrage est présenté en annexe 1 de cette étude.

<sup>209</sup> Pour une synthèse détaillée du fonctionnement de l'École Dewey, voir Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 135-142.

à terme, un socle de connaissance que tout écolier doit acquérir. Dewey souligne la nécessité de ces contenus tels que la grammaire ou l'arithmétique non pour leur apport immédiat mais parce qu'ils participent à perpétuer une continuité intellectuelle de la civilisation. Il leur associe une visée de type sociale. Ce que Dewey préconise est une modification du parcours pour accéder à ces savoirs plus abstraits. Toutefois, le recentrage sur l'enfant à travers des activités parlantes et familières pour lui ne constitue pas une fin en soi. Il n'est qu'un moyen de parvenir à une fin, l'idéal de démocratie.

Dewey n'a jamais envisagé l'École expérimentale comme un aboutissement de ces travaux. Il y voyait plutôt une avancée sur la voie de l'amélioration du système éducatif. Cette expérience démontrait toutefois la viabilité de l'éducation progressiste. Elle en est encore considérée comme une des plus belles preuves de réussite.

## **2. L'éducation progressiste à l'épreuve du temps**

En parallèle à la réflexion menée par Dewey, diverses initiatives de réforme éducative sont lancées. L'éducation progressiste gagne petit à petit du terrain. Toutefois, ce faisant, elle s'éloigne parfois de ses fondations philosophiques.

### **2.1. Diffusion et institutionnalisation**

L'institutionnalisation de l'éducation progressiste s'opère rapidement, organisant de multiples initiatives isolées en un mouvement structuré nationalement dès 1919.

#### **2.1.1. L'initiative individuelle au cœur de l'entreprise progressiste**

L'École expérimentale de John Dewey est, sans conteste, l'expérience la plus illustre dans le champ de l'éducation progressiste. Elle constitue plus généralement toutefois un exemplaire de la forme prise par les premières initiatives progressistes en éducation.

Les premiers pas de l'éducation progressiste et ses dynamiques de diffusion sont très similaires à ceux du mouvement progressiste global. Ses

premières manifestations résultent d'initiatives individuelles de citoyens, initiatives qui vont gagner en notoriété. Elles sont relayées par des figures publiques qui élaborent sur ces premiers essais et s'efforcent d'en synthétiser l'essence. Elles montent en puissance en gagnant l'ensemble du territoire, atteignant à terme une forme institutionnalisée : le Parti progressiste de Roosevelt en politique, la Progressive Education Association en éducation. Dès lors, les initiatives progressistes politiques et éducatives sont intégrées dans le système dominant.

Alors que Dewey entreprend son expérience dans le cadre de l'Université de Chicago, d'autres pionniers s'efforcent, eux aussi, d'ouvrir la voie. L'esprit pragmatique domine, et c'est en mettant leurs idées à l'épreuve du terrain que ces pionniers contribuent à l'aventure de l'éducation progressiste. La vague d'expérimentations en éducation au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle frappe par sa diversité<sup>210</sup>. Elles sont, pour certaines, menées dans le cadre du système éducatif public tandis que d'autres voient le jour du fait d'initiatives et de financements privés. Elles résultent parfois de la mise en application de théories élaborées, comme dans le cas de Dewey, mais se construisent dans certains cas sur une base plus proche de l'improvisation, ne donnant lieu que par la suite à une élaboration et à une réflexion sur les pratiques.

Quelques-unes des initiatives les plus marquantes sont mises à l'honneur par John Dewey dans un ouvrage coécrit avec sa fille Evelyn et intitulé *Schools of To-Morrow*<sup>211</sup>. Cet ouvrage publié en 1915 dresse un état des lieux des expérimentations progressistes. Fidèle à sa façon d'appréhender le monde, Dewey fournit à la fois une présentation de la théorie de l'éducation qui sous-tend chacune de ces expérimentations et un aperçu très concret de la manière dont cette philosophie est mise en pratique dans les écoles en question. Le panorama dressé par Dewey témoigne de la diversité des projets réalisés. On y retrouve l'initiative individuelle de Marietta Pierce Johnson, enseignante qui, après avoir pendant un temps organisé des réunions publiques sur les réformes nécessaires à l'école, se vit offrir par un mécène les moyens pécuniaires d'établir

---

<sup>210</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 127-176.

<sup>211</sup> John Dewey et Evelyn Dewey, *Schools of To-Morrow* (New York : E.P. Dutton & Co., 1915). L'historien Lawrence A. Cremin dresse une synthèse éclairée de cet ouvrage et de sa place dans

son propre établissement. C'est ainsi que voit le jour l'École organique, qui se veut une tentative de concevoir une école soucieuse avant tout du bien-être et du bon développement des enfants<sup>212</sup>. Apparaît aussi une expérience institutionnelle scientifique très proche du cadre dans lequel se développe l'École expérimentale de Dewey, à travers la création par le *Teachers College* de Columbia d'une école laboratoire à New York. Nous mentionnerons ici une dernière initiative, celle mise en place par le district scolaire de Gary, en Indiana, pour moderniser l'école. Elle est le fruit d'un programme de réforme établi par William Wirt, ancien étudiant de Dewey, qui s'efforce d'appliquer les préceptes de son mentor à l'échelle du district scolaire à la tête duquel il se trouve en tant que surintendant<sup>213</sup>. Ce plan rencontre un grand succès car il permet d'articuler ensemble les programmes scolaires jusqu'alors en place d'une part, et les préceptes progressistes. Il est, par la suite, adopté totalement ou partiellement par près de 200 villes américaines<sup>214</sup>.

### 2.1.2. Éducatons progressistes

À la diversité du type d'initiatives fait écho la variété dans les approches de ce qui constitue une école progressiste. Toutes les expériences menées sous l'égide de l'éducation progressiste ont en commun un caractère novateur, une volonté de repenser et refonder l'école et un souci de l'enfant. Elles se démarquent toutefois les unes des autres par des variations, tenant à la part donnée à chacun de ces éléments. Il est possible, dès lors, d'esquisser un paradigme de l'éducation progressiste car elle ne constitue pas un modèle figé.

Le spécialiste Lawrence Cremin propose un panorama en trois orientations principales à partir desquelles se décline l'éducation progressiste : une tendance scientifique, une approche sentimentaliste et une conception radicale<sup>215</sup>. Méthode scientifique, meilleure prise en compte de l'enfant et volonté réformatrice participent toutes trois à ce qu'est l'éducation progressiste et font

---

la carrière de Dewey dans Lawrence A. Cremin, « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *The School Review*, Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 160-173.

<sup>212</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 147-153.

<sup>213</sup> Le surintendant est chargé, à l'échelle d'un district scolaire, de la supervision et de l'administration des établissements placés sous sa responsabilité. Il est généralement nommé par le conseil éducatif de son district, organe composé, lui, d'élus.

<sup>214</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, *ibid.*, 153-160.

<sup>215</sup> *Ibid.*, 179-239.

écho aux idées développées par Dewey. C'est dans le dosage de ces trois ingrédients que s'esquissent les grandes tendances.

La veine scientifique repose sur une volonté de rationalisation de l'éducation. Le développement des tests d'intelligence ouvre la voie à un discours plus axé sur l'adaptation des contenus aux capacités de l'enfant. La National Education Association, association professionnelle d'enseignants, met en place une commission sur les économies de temps afin d'optimiser les contenus des programmes, de sorte que l'école apporte les savoirs essentiels au bon fonctionnement de l'individu dans la société sans s'attarder sur le superflu. Pour ce faire, une approche systématique est adoptée afin de déterminer les activités effectives auxquelles l'homme moyen est confronté dans son quotidien. En mathématiques, la commission se concentre sur quatre sources représentatives de ce à quoi l'Américain moyen pourrait avoir affaire : un livre de recettes, des bulletins de salaires, des publicités et un catalogue commercial. À partir de ces sources, elle élabore les programmes qui permettront de couvrir les besoins mathématiques pour utiliser ces outils du quotidien. Elle procède de même avec les autres matières. Le résultat, bien que méthodologiquement rationnel, demeure assez problématique. Il répond bien à la volonté progressiste de faciliter l'adaptation aux réalités modernes mais perd de vue l'objectif d'élévation et d'amélioration de la société. L'attrait d'une approche scientifique de l'éducation est cependant très fort chez les professionnels de l'éducation qui y voient une opportunité de légitimer leur champ de recherche, tout particulièrement au niveau universitaire.

Le courant sentimentaliste concentre son attention sur le développement individuel de l'enfant, et tout particulièrement sur le respect de son potentiel créatif. C'est un discours très imprégné des réflexions de Rousseau. Il se matérialise dans deux grandes tendances. L'« expressionnisme », d'une part, invite à laisser à l'enfant une totale liberté quant au choix de ses activités à l'école et repose sur l'idée qu'à travers le jeu, l'enfant peut prendre conscience de quelques-uns des principes essentiels de l'univers. D'autre part, le freudisme envisage l'école comme un endroit où l'enfant doit pouvoir exprimer tout ce qu'il doit par ailleurs réprimer et se libérer émotionnellement. Le courant

sentimentaliste est probablement celui qui va le plus marquer l'évolution de l'éducation progressiste.

Enfin, la veine radicale se soucie de développer les capacités d'adaptation des enfants en insistant sur l'apprentissage de processus et de méthodes, avec pour objectif de les armer pour appréhender le monde et résoudre les problèmes. Si l'on fait, par exemple, planter du maïs à un enfant, deux approches sont possibles : on peut lui dire comment faire si l'on tient avant tout à obtenir du maïs, ou on peut laisser l'enfant élaborer sa propre stratégie si on veut avant tout l'éduquer. Cette conception rejoint, dans l'esprit, celle de Dewey. Toutefois, elle tend parfois à occulter les contenus d'enseignement, substituant totalement les savoir-faire aux savoirs.

Par son mode de dispersion, nourri par des initiatives individuelles, l'éducation progressiste présente une grande diversité. La lecture personnelle et les sensibilités propres de chacun des pionniers informent la philosophie de l'éducation adoptée par chacun des établissements. Et ce parfois au risque que la prédominance d'une dimension s'établisse au détriment des autres aspects fondateurs de l'éducation progressiste.

### **2.1.3. La création de la Progressive Education Association**

C'est en 1919 que s'organise véritablement l'éducation progressiste sur le plan national, avec la création de la Progressive Education Association<sup>216</sup>. Cette organisation voit le jour sous l'impulsion d'un professeur du Massachusetts, Stanwood Cobb. Cobb avait été impressionné par l'expérience menée par Marietta Johnson à l'École organique et s'était vu confier la mission par la pionnière de constituer une organisation à même d'appuyer le travail qu'elle réalisait dans son établissement. Il envisage cette organisation non comme une association professionnelle mais comme un forum qui rassemblerait toutes les personnes intéressées par le mouvement, administrateurs, professeurs, parents ou autres. L'association rassemblera les idées et les initiatives et œuvrera à les diffuser par le biais de conférences, d'articles ou de bulletins. Elle se veut un espace ouvert de réflexion, qui ne favorisera aucune des approches présentées par son biais. L'Association rencontre rapidement un succès certain, soutenu par

---

<sup>216</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 240.

l'enthousiasme de membres animés par la conviction qu'ils contribuent à un renouveau de l'éducation. Une revue trimestrielle, *Progressive Education*, est créée en 1924 afin de formaliser les activités de l'Association.

La P.E.A. va beaucoup évoluer au cours de son existence. Malgré l'enthousiasme de ses membres, elle ne parvient pas, à ses débuts, à gagner l'adhésion des figures les plus éminentes parmi les éducateurs progressistes, exception faite de Marietta Johnson. À compter des années 1930, sa composition et son action vont évoluer. La revue *Progressive Education* jouit d'un grand prestige et constitue une vitrine reconnue et respectée pour les activités de l'association. Ce succès n'échappe pas aux professionnels de l'éducation, qu'ils soient administrateurs, enseignants, chefs d'établissement ou professeurs d'éducation. La P.E.A. devient plus qu'un forum de discussion. Elle se veut être un véritable agent de la réforme progressiste dans les écoles en constituant des commissions qui participeront à la réflexion et initieront leurs propres initiatives. Entre 1932 et 1940, l'une d'elles lance une expérience de grande ampleur, « l'Étude de huit ans »<sup>217</sup>. Le succès de ce programme assure à la P.E.A. l'entrée de fonds et le soutien de philanthropes. Elle est désormais reconnue et n'est plus boudée par les grands spécialistes qui la rejoignent. La professionnalisation se révèle à double tranchant puisqu'elle favorisera des conflits idéologiques au sein de l'association. On critique la dimension « contemplative » de la P.E.A. qui ne tranche sur aucun débat et esquive les prises de position sur l'orientation à donner à l'éducation progressiste. La frustration des membres éclate en 1932, sous la forme d'un discours de George S. Counts, professeur d'éducation du *Teachers College* de Columbia, lors de la convention annuelle de la P.E.A. Dans ce discours qu'il intitule « L'éducation progressiste ose-t-elle être progressiste ? », Counts en appelle à un retour à une

---

<sup>217</sup> Cette expérience, connue sous le nom de "Eight-Year Study", visait à démontrer la faisabilité d'une éducation secondaire progressiste qui s'articulerait avec l'entrée à l'université. 300 établissements d'enseignement supérieur acceptent de mettre entre parenthèses leurs critères d'entrée pour les adolescents issus de 30 lycées pilotes. L'étude observe le parcours de ces lycéens à l'université afin de déterminer si leur scolarité dans un établissement progressiste a amenuisé leurs chances de réussite dans le supérieur. On associe à chacun un lycéen au profil similaire mais issu d'un lycée traditionnel pour comparer leur réussite. L'étude, qui se poursuit sur huit ans, se révèle être un succès et démontre la viabilité de l'expérience progressiste. Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 253.

éducation progressiste orientée sur la réforme de la société<sup>218</sup>. Le débat philosophique qui s'en suit au sein de la P.E.A. peine à être résolu. Aucun consensus ne se dessine et l'Association est incapable d'énoncer la façon dont elle se positionne sur l'éducation. Elle a des allures de bateau sans capitaine et sans cap, une situation intenable dès lors que l'éducation progressiste va devoir affronter une tempête de critiques à compter des années 1940.

## **2.2. Les prémices d'un échec : la crise identitaire de l'éducation progressiste**

L'incapacité de la Progressive Education Association à déterminer son cap est en réalité symptomatique d'une crise identitaire plus globale rencontrée par l'éducation progressiste à compter des années 1920. En s'éloignant de ses fondations philosophiques, l'éducation progressiste perd en cohérence.

### **2.2.1. La perte d'équilibre de l'éducation progressiste**

Comme nous l'évoquions plus tôt, l'éducation progressiste repose sur l'articulation de quelques principes fondateurs communs à toutes les initiatives entreprises par les pionniers. Pourtant, petit à petit, l'équilibre est mis à mal et la dimension radicale réformatrice estompée au profit d'une approche plus utilitariste, qui maintient l'enfant au centre d'une école où son développement personnel devient la priorité absolue.

Au lendemain de la première guerre mondiale, on observe aux États-Unis un changement d'orientation dans les mouvements intellectuels contestataires. Jusqu'alors, deux formes de critique de la société coexistaient, une frange radicale qui se construisait comme un refus des maux du capitalisme et une frange « de bohème » protestant individuellement contre le carcan puritain<sup>219</sup>. La fin de la première guerre mondiale marque l'ascendance de la dominante dite bohémienne, qui place l'accent sur l'individu, sa liberté, ses moyens de s'exprimer pleinement dans la société sans compromettre ses idées. Ce

---

<sup>218</sup> Ce discours, « Dare Progressive Education Be Progressive ? », sera publié avec deux autres textes de Counts dans un ouvrage intitulé *Dare the School Build a New Social Order ?* George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order ?* (New York : John Day Company, 1932).

<sup>219</sup> Voir Malcolm Cowley, *Exile's Return* (New York : W. W. Norton & Co., 1934). Repris dans Cremin, « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *op. cit.*, 160-173.

basculement va se ressentir dans l'approche de l'école, qui devra avant tout préserver les individualités en laissant l'enfant se développer en toute liberté.

Le texte rédigé en 1919 par la Progressive Association Education pour présenter ses principes entérine cette évolution<sup>220</sup>. Il établit sept points fondamentaux : la liberté de se développer naturellement, l'intérêt comme moteur de tout travail, le professeur comme guide plutôt que commandant, l'étude scientifique du développement des enfants, une attention accrue pour tout ce qui affecte le développement physique de l'enfant, la coopération entre l'école et la maison pour répondre aux besoins de l'enfant et enfin l'idée de l'école progressiste comme chef de file des réformes en éducation. Ce texte répond bien aux valeurs scientifiques et sentimentalistes mais délaisse toute considération quant à la réforme de la société. La portée de l'école semble limitée à l'enfant et ne pas influencer sur la société dans son ensemble. Elle démontre un souci concentré sur l'environnement immédiat de l'enfant, ce qui le touche directement. Dans ce domaine, la portée de l'éducation est envisagée comme plus grande. L'école doit, entre autres, aussi assurer le développement physique de l'enfant et le lien entre la maison et l'école. Il s'esquisse ici une tendance à élargir le rôle et les attentes traditionnellement associés à l'éducation, de sorte que bientôt s'y voient inclus des domaines auparavant considérés comme n'en relevant pas, tels que la santé et l'hygiène, la famille, ou l'activité physique. Le centre de gravité de l'éducation progressiste se voit ainsi déplacé. L'accent n'est plus mis sur la relation de l'enfant à la communauté mais sur son développement individuel.

### **2.2.2. Mise à distance de l'essence progressiste**

Cette évolution n'est pas sans échapper à celui qui avait théorisé l'éducation progressiste. À partir des années 1920, John Dewey va émettre de

---

<sup>220</sup> Voir annexe 2. Pour compléter, on pourra se tourner sur un document très similaire dans le fond provenant du Bureau de l'éducation (dépendant du Ministère de l'Intérieur car il n'existait pas alors de Ministère de l'Éducation). Ce texte rédigé en 1918 par la Commission sur la réorganisation de l'éducation secondaire est intitulé « Les Principes cardinaux de l'éducation secondaire ». Il dresse une liste d'objectifs pour l'éducation qui relègue les contenus académiques tout à fait à l'arrière-plan, comme en témoigne une remarque qui le compose : « Provision should be made also for those having distinctively academic interests and needs ». Ce texte reçoit l'appui officiel du Bureau de l'éducation qui en assurera la diffusion. Commission on the Reorganization of Secondary Education, *Cardinal Principles of Secondary Education* (Washington D.C. : National Education Association, 1918).

sérieuses critiques quant à la tournure prise par la réforme de l'éducation. Le philosophe ne se reconnaît plus dans la nouvelle lecture dominante de l'éducation progressiste. Il épingle la disparition de toute fibre réformatrice dans le mouvement. La force de ses travaux sur l'éducation résidait dans sa capacité à tisser un modèle qui entremêlait harmonieusement toutes les idées fondatrices de l'éducation progressiste et qui, par un savant dosage, trouvait un équilibre entre toutes. Il n'en reste pas moins que c'est sur l'éducation en tant qu'institution sociale que Dewey entendait réfléchir. La trame de fond de sa pensée était donc bien toujours la relation entre école et société. En privilégiant l'individualisme de l'enfant, l'éducation progressiste se coupe alors de ses racines. Le centrage sur l'enfant devient une fin en soi, et non plus un moyen de parvenir à un objectif social de renforcement et de revitalisation de la démocratie américaine.

Les études de réception sur les travaux de Dewey font bien souvent état d'un malentendu fondamental et d'une grave méprise quant au propos du Père de l'éducation progressiste. Son style peu abordable a visiblement découragé bon nombre d'éducateurs, tant et si bien que peu se sont véritablement frottés à la pensée de Dewey dans le texte. Ainsi, Richard Hofstadter observe au sujet de Dewey qu' « on l'a célébré, paraphrasé, répété, discuté, glorifié, et même occasionnellement lu »<sup>221</sup>. Il en résulte une tendance à la simplification de son propos, qui s'est vu réduit à quelques concepts-clés détachés de toute substance. On a retenu la dimension la plus accessible, celle des pratiques pédagogiques décrites, au détriment des contenus philosophiques. La forme a pris le pas sur le fond. Déconnectées de leur raison d'être, ces pratiques deviennent un éventail de façons de faire employées arbitrairement.

Du point de vue terminologique, cette mutation de l'éducation progressiste vers une version qu'on serait tentée de qualifier de monstrueuse tant elle s'affranchit des raisons d'être de son modèle original se matérialise par l'apparition d'une nouvelle expression, celle de « nouvelle éducation », ou

---

<sup>221</sup> « He has been praised, paraphrased, repeated, discussed, apotheosized, and even on occasions read ». Hofstadter, *Anti-Intellectualism, op. cit.*, 361. Un constat similaire est fait par Sidney Hook : « there is some pedagogical evidence that Dewey's most important doctrines are not easy to grasp, even by those of his popular critics who have followed the unusual course of reading him ». Hook, *op. cit.*, vii.

« éducation moderne »<sup>222</sup>. Elle désigne la dérive de l'éducation progressiste vers une école entièrement absorbée par le développement de l'enfant sous toutes ses facettes.

### 2.2.3. Un désordre propice à la caricature

La réduction du progressisme à quelques pratiques dénuées de fondements philosophiques ouvre la voie à la critique. Les conditions de l'émergence du mouvement et ses premières manifestations établissent un cadre propice à l'émergence de critiques. En favorisant les initiatives individuelles et le caractère expérimental, l'éducation progressiste est caractérisée par le développement, en son sein, d'écoles proposant une lecture unique et parfois singulière des principes fondateurs. Elle s'est construite non pas à partir de la diffusion de principes institutionnalisés vers la base mais, au contraire, à partir d'une remontée depuis la base, les écoles expérimentales, vers le sommet, pour aboutir à une institutionnalisation. De fait, le mouvement s'expose à voir se développer en son sein des expériences plus discutables relevant d'une lecture extrême de ce qu'est l'essence progressiste et le recentrage sur l'enfant. Les médias sont plus prompts à relayer les initiatives les plus sensationnalistes et l'opinion publique est plus encline à retenir les exemples les plus spectaculaires. Le freudisme, par exemple, tend à marquer les esprits. Un roman publié en 1951 et qui rencontre un très grand succès, *Auntie Mame*, témoigne de l'image restée dans la mémoire populaire de ce que pouvait être l'éducation progressiste<sup>223</sup>. L'établissement d'inspiration freudienne qui y est décrit applique des méthodes absolument grotesques. L'histoire retient de ces diverses initiatives les expérimentations les plus extrêmes.

Les exemples les plus extrêmes ne sont pas les seuls à être scrutés. La version orthodoxe de l'éducation progressiste telle qu'elle se répand dans les années 1920 et 1930 est, elle aussi, sujette à suspicion quant à son bon sens. Un exemple type de la montée de la méfiance apparaît sous la forme d'un témoignage d'un professeur de lycée hostile à l'éducation progressiste publié

---

<sup>222</sup> Hofstadter, *Anti-Intellectualism, op. cit.*

<sup>223</sup> Voir annexe 3. Patrick Dennis, *Auntie Mame* (Londres : Penguin [1955] 2010).

dans les pages du *Saturday Evening Post*<sup>224</sup>. Entre autres anecdotes, l'enseignant raconte comment des parents d'élèves découvrent, effarés, que ce qu'ils avaient pris pour la récréation à en juger par le désordre était en réalité un cours d'orthographe pour lequel l'enseignant avait imaginé une course de relais éducative. Il observe que le progressisme ne constitue pas un système mais plutôt une attitude. Cette remarque est révélatrice de la manière dont est appréhendée l'éducation progressiste à la veille de la seconde guerre mondiale : elle est perçue comme un mélange de pratiques pédagogiques dénué de toute dimension politique et sans cohérence philosophique.



L'impact de l'éducation progressiste sur les écoles américaines est significatif et indéniable. Bien qu'un modèle qui synthétiserait toutes les dimensions de cette philosophie de l'éducation ne soit pas parvenu à émerger et à gagner tout le pays, les pratiques et les conceptions de l'école ont évolué sous son influence. Il n'est pas aisé de mesurer ce glissement. L'observation de la vie d'une classe américaine de nos jours laisse clairement entrevoir des traces de pratiques inspirées de la philosophie progressiste. Une mesure plus scientifique de l'évolution se dessine dans un sondage réalisé par le Bureau de l'éducation en 1933, sondage qui laisse transparaître la modification des mentalités<sup>225</sup>. 2 000 enseignants associés à des écoles normales sont interrogés pour l'occasion sur la base d'une liste de 75 affirmations avec lesquelles ils doivent déterminer s'ils sont en accord ou non. Chacune de ces affirmations relève d'une philosophie de l'éducation plutôt conservatrice et inspirée des pratiques qui dominaient l'école au XIX<sup>e</sup> siècle ou d'une perspective clairement associée à l'idéal éducatif progressiste. Les résultats semblent, au premier abord, peu révélateurs. La moitié des enseignants apparaît comme plutôt ancrée dans la perspective traditionnelle. Il ne faut toutefois pas négliger le fait que 50 ans plus

---

<sup>224</sup> Ann L. Crockett, « Lollipops vs. Learning », *The Saturday Evening Post*, Vol. 212, No. 38 (16 mars 1940) : 29-106.

<sup>225</sup> U.S. Office of Education, « Educational Philosophies Held by Faculty Members in Schools for the Professional Education of Teachers », *National Survey of the Education of Teachers*, bulletin 1933 (Washington D.C. : U.S. Office of Education, 1935) : 459-507. Ce document est présenté en annexe 4.

tôt, c'était là la philosophie dominante et quasi hégémonique. En l'espace de quelques décennies, l'éducation progressiste est passée du statut de mouvement d'avant-garde, porté par quelques pionniers, à celui de « philosophie » de l'éducation, adoptée par la moitié des enseignants.

L'éducation progressiste trouve son pendant en Europe à travers les travaux de figures telles que Maria Montessori ou Alfred Binet. Ils ne parviennent néanmoins pas à installer aussi solidement leur modèle que leurs homologues américains. On peut ici avancer l'idée que cette différence est liée au fait que l'éducation revêtait symboliquement plus d'importance aux États-Unis, où cette institution était ancrée dans l'idéal démocratique et considérée comme un pilier dans la construction de la nation. L'éducation progressiste, en soutenant l'idéal d'une école qui consoliderait la démocratie américaine et l'élèverait, s'inscrivait dans la continuité de la tradition nationale.

Dans sa synthèse sur l'éducation progressiste, Lawrence A. Cremin s'élève contre « une fiction répandue selon laquelle l'éducation n'est pas politique »<sup>226</sup>. Les origines de l'éducation progressiste, ancrées dans un mouvement de réforme plus vaste, attestent du caractère politique de ce projet d'éducation. Pour John Dewey, c'est bien la réforme de la société qui était au cœur de l'entreprise progressiste :

Il nous est possible de construire dans les écoles une projection du type de société à laquelle nous aspirons et, en formant les esprits selon cette projection, de changer les traits les plus récalcitrants de la société formée par les adultes<sup>227</sup>.

L'éducation progressiste portait, à ses origines, un projet de société. Elle était politique au sens premier du terme, formulant l'idée d'une école part intégrante de la vie de la cité. En évoluant vers un modèle abandonnant toute prétention de réformer la société pour ne se concentrer sur l'enfant qu'en tant qu'individu, l'éducation progressiste se coupe de son essence politique. À l'origine mouvement chargé idéologiquement et politiquement, elle perd toute sa dimension politique en choisissant de ne traiter l'enfant qu'en tant qu'individu et non plus en tant que membre d'une communauté. À compter des années 1920,

---

<sup>226</sup> « [...] the commonly held fiction that education is non-political ». Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 13.

<sup>227</sup> « We may produce in schools a projection in type of the society we should like to realize, and by forming minds in accord with it gradually modify the larger and more recalcitrant features of

l'éducation progressiste n'est plus porteuse d'un quelconque projet de société. Il existe dès lors un vide politico-idéologique qui ouvrira la voie pour un retour du conservatisme à partir des années 1940. L'abandon de la dimension politique réformatrice de l'éducation progressiste sonne le glas de ce mouvement rendu vulnérable par son refus de proposer un modèle de société. Dès lors en effet, il peut être rejeté en bloc comme n'étant qu'un amas de pratiques sans fil directeur et surtout sans considération pour l'avenir de la nation. L'éducation progressiste répondait à un besoin dans un contexte de menace de désintégration sociale du pays. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, alors que c'est la désintégration physique de la nation qui est en jeu avec la Guerre froide, les États-Unis attendent à nouveau de l'éducation qu'elle apporte des solutions de portée politique.



Le système éducatif américain contemporain est une organisation complexe, qui implique de nombreux niveaux de gouvernance. Ce trait est hérité des étapes de constitution de ce système, depuis la période coloniale jusqu'au début du xx<sup>e</sup> siècle. Dans les premiers temps, l'éducation est avant tout une responsabilité familiale et les écoles relèvent essentiellement d'initiatives isolées. Au fur et à mesure que l'éducation s'organise et que des structures se mettent en place, l'échelon local garde une place prépondérante. L'État fédéral reste un acteur secondaire et ne gagnera en importance que très tardivement, comme en témoigne l'étude des discours présidentiels.

L'éducation progressiste a incontestablement bouleversé le système sur les plans philosophique et pédagogique. L'émergence de ce mouvement, qui coïncide avec les dernières étapes de structuration de la sphère de l'éducation, voit en parallèle l'apparition d'un nouvel acteur de poids dans le système, la communauté des professionnels de l'éducation, qui s'organise autour des écoles normales, des associations professionnelles et des facultés d'éducation qui voient le jour. L'entrée en scène de ce groupe perturbe l'équilibre et le mode de répartition des pouvoirs, affaiblissant l'emprise de la société civile et de l'échelon local sur les écoles américaines. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'autorité et la légitimité de ces professionnels de l'éducation est remise en cause alors qu'éclate un débat sur les évolutions récentes de l'éducation américaine.

**Deuxième partie.**

**1945-1957 La confrontation :  
aspects philosophiques et  
culturels du débat**

Cette deuxième partie reprend le fil là où nous l'avions laissé. Dès les années 1930, des réserves sont formulées quant aux évolutions de l'éducation progressiste. Quelques initiatives isolées sont épinglées et la méfiance semble être de mise sur les dernières innovations pédagogiques qui s'éloignent de l'essence philosophique de l'éducation progressiste. Le rapport de la Commission Harvard de 1945 signale la volonté de la communauté universitaire de mettre un coup d'arrêt à la course en avant de l'éducation moderne. On observe, à partir de ce moment, une multiplication des attaques à l'encontre de cette dernière. Les défenseurs du modèle d'éducation humaniste et les partisans d'une modernisation profonde des programmes et des méthodes s'affrontent.

Nous proposons, dans un premier temps, une étude de ce débat. Elle reposera sur l'analyse de l'argumentaire déployé par les défenseurs de l'éducation humaniste et la réponse des partisans de l'éducation moderne, ainsi que sur l'évocation des modalités de cette confrontation, dont l'un des enjeux était de rallier l'opinion publique. Le débat sur l'éducation d'après 1945 se distingue d'affrontements passés par sa portée, qui ne s'est pas limitée à la sphère des professionnels de l'éducation ou à la sphère politique, mais a également débordé dans l'ensemble de la société. Le second chapitre de cette section se penchera sur une des traces témoignant de la pénétration de la remise en cause de l'éducation moderne dans la sphère du débat public en évoquant le traitement du thème de l'éducation par les productions hollywoodiennes des années 1950.

## IV. La Querelle américaine des Anciens et des Modernes

---

« *Education has become news* »<sup>228</sup>.

*Jacques Barzun*

Si dans les années 1930 quelques voix s'élèvent contre des dérives d'une éducation progressiste dénuée de toute substance, les années de guerre constituent une période d'accalmie. Les débats nationaux passent au second plan alors que les énergies se concentrent sur la résolution du conflit mondial. Au lendemain de la guerre, les critiques, qui s'étaient tues un temps, refont surface progressivement. Deux conceptions de l'éducation et de ses visées se démarquent : aux chantages d'un progressisme orienté vers l'utilitarisme font face les partisans d'un modèle du « libéral » (*liberal*) d'une éducation humaniste dans laquelle la culture de l'esprit prévaut sur des contenus d'enseignement à visée professionnalisante.

La forme prise par la confrontation n'est pas sans rappeler un débat notoire qui anima la vie intellectuelle en Europe aux xvii<sup>e</sup> et xviii<sup>e</sup> siècles, la Querelle des Anciens et des Modernes. Elle se caractérise par la mise en tension de deux

---

<sup>228</sup> Jacques Barzun, « Teaching—Job or Profession », *Ladies' Home Journal* (mars 1948) : 42.

volontés contraires, l'une s'efforçant d' « arrimer l'Europe moderne au génie antique » quand l'autre cherche à l'en « émanciper »<sup>229</sup>. Bien que principalement circonscrite au domaine des arts, cette Querelle, par ses dynamiques et les questions qu'elle soulève quant aux notions de savoir et d'héritage, préfigure le débat sur l'éducation qui agite les États-Unis au XX<sup>e</sup> siècle. Marc Fumaroli, historien spécialiste de littérature française, emprunte la métaphore employée par Michel de Montaigne qui envisageait les Anciens comme des abeilles butinant les grands textes antiques et transformant cette matière première en œuvres qui leur seraient propres<sup>230</sup>. Il la file et propose une lecture des fondements de la Querelle littéraire :

Mais maintenant, les bénéficiaires lointains et gâtés de la Renaissance s'émerveillent plus volontiers des fruits et des fleurs de la dernière saison que des semences d'où elles sont sorties : ces semences ont tendance à regagner le terreau des bibliothèques où les spécialistes, menacés de passer pour pédants, les cultivent de plus en plus souvent entre eux. Le public parisien des « honnêtes gens » qui fait la loi en matière de livres n'a pas la mémoire très longue, et il est tenté d'écouter favorablement ceux qui lui suggèrent, en le flattant, que, derniers venus, ils ont la meilleure part : « les Anciens sont les Anciens, et nous sommes les gens de maintenant », dit l'Angélique du Malade Imaginaire à un Argan victime de médecins latineurs et pédants.<sup>231</sup>

Trois aspects soulevés par cette description permettent d'établir un parallèle entre le débat sur l'éducation dans les années 1950 et la Querelle européenne des Anciens et des Modernes et d'établir les grandes caractéristiques des positions adoptées par chaque camp. D'une part, l'attachement des Anciens à l'héritage antique fait écho à la volonté chez les défenseurs de l'éducation humaniste de replacer au cœur de l'enseignement les fondements théoriques des matières étudiées. L'école s'inscrit dans une lignée intellectuelle et culturelle dont elle se nourrit et qu'elle contribue à transmettre afin de la perpétuer. D'autre part apparaît ici l'accent mis sur la nouveauté par les Modernes, qui préfèrent se concentrer sur l'immédiat, les fruits, plutôt que sur ce qui en a permis la croissance. On retrouve là une posture typique des pédagogues progressistes qui mesurent la valeur d'un enseignement au nombre

---

<sup>229</sup> Marc Fumaroli, « Les Abeilles et les Araignées », *La Querelle des Anciens et des Modernes* (Paris : Gallimard, 2001) : 8.

<sup>230</sup> « Les abeilles pilotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym ni marjolaine; ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement ». Michel de Montaigne, *Les Essais* (1580). Cité dans Fumaroli, *ibid.*, 17.

<sup>231</sup> Fumaroli, *ibid.*, 17.

d'applications immédiates qu'il peut avoir au quotidien pour l'enfant ou l'adolescent. Les Modernes, tout comme leurs homologues éducateurs du xx<sup>e</sup> siècle, se construisent en outre comme étant « les gens de maintenant », porteurs de la modernité, par opposition aux Anciens entravés par leur propension à ne regarder que vers le passé. Une notion incarne la volonté des Modernes, celle de progrès<sup>232</sup>, notion qui ne peut manquer de renvoyer aux origines de l'éducation progressiste. Une dernière dimension se fait jour ici, le caractère clivant du débat marqué par un repli des deux clans qui s'isolent chacun « entre eux ». Une certaine animosité se développe, s'appuyant, entre autres moyens, sur la remise en question de l'autorité « scientifique » dont jouissent les porte-paroles du camp adverse. Les termes « pédants » et « latineurs » trouvent un écho dans les sobriquets en -isme dont se voient affubler les opposants au modèle d'éducation humaniste, tour à tour appelés pédagogistes ou éducationnistes par leurs censeurs qui moquent ainsi les prétentions scientifiques de leurs adversaires.

Le débat sur l'éducation après 1945 relève de la variation sur le mode de la Querelle. Les dynamiques de l'affrontement sur une question d'esthétique littéraire se voient transposées et réinterprétées autour d'une remise en cause des bouleversements induits par le basculement des États-Unis dans l'ère de l'« éducation moderne ». Cette querelle met en tension deux conceptions symptomatiques d'une friction plus globale au sein de la sphère intellectuelle américaine à l'époque, phénomène évoqué par l'historien Henry Bamford Parkes :

La plus grande part de l'activité intellectuelle américaine au xx<sup>e</sup> siècle peut se résumer à un conflit entre un traditionalisme manquant de pertinence au regard des conditions contemporaines et un réalisme qui ne mettait en avant aucun objectif clairement énoncé.<sup>233</sup>

Penchons-nous désormais sur les tenants et aboutissants de cette Querelle américaine de l'éducation.

---

<sup>232</sup> On se référera notamment au poème de 1687 de Charles Perrault « Le Siècle de Louis le Grand », texte emblématique de la Querelle et que Fumaroli décrit comme « poème didactique [qui] propose en effet une théorie du progrès : les derniers venus sont des héritiers qui augmentent et perfectionnent l'héritage des siècles ». Fumaroli, *op. cit.*, 21.

<sup>233</sup> « Much of American intellectual activity during the twentieth century might be summarized as a conflict between a traditionalism that lacked relevance to contemporary conditions and a realism that put forward no positive standards ». Henry Bamford Parkes, *The American Experience* (New York : Alfred A. Knopf, 1947) : 273.

# **1. L'avènement d'une nouvelle orthodoxie en éducation**

L'émergence du progressisme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle marque une révolution dans la conception de l'éducation aux États-Unis. Toutefois, l'intronisation de l'éducation progressiste ne s'opère pas de manière uniforme et immédiate. On peut néanmoins estimer qu'à partir des années 1920, elle n'est plus à la périphérie du système éducatif mais s'achemine vers son centre de gravité.

## **1.1. De l'éducation progressiste à l'éducation moderne**

L'entrée dans les pratiques nationales de l'éducation progressiste s'opère via la convergence de deux dynamiques : une formalisation des pratiques par l'introduction d'une dimension scientifique, accompagnée par une professionnalisation du domaine. La conjonction de ces deux phénomènes dessine les contours du basculement de l'éducation progressiste dans la logique de l'éducation moderne. L'apparition de l'expression d'éducation moderne, parfois aussi désignée comme « nouvelle éducation », marque l'acceptation de cette conception de l'école. Elle fait passer en second plan la dimension politique du progressisme, et appartient dès lors exclusivement au domaine de l'éducation. Ce choix sémantique n'est en rien innocent et marque la volonté de s'ancrer dans la modernité, dessinant en creux une image de passéisme pour tout ce qui ne relèverait pas de cette « nouvelle éducation ».

### **1.1.1. L'éducation comme science**

L'évolution de l'éducation progressiste suit un mouvement somme toute naturel, celui d'un mode de pensée qui effectue sa transition du monde des idées au monde du concret, du réel. Au départ concept, l'éducation progressiste a fait l'objet d'expérimentations ponctuelles et locales visant à concevoir des modalités pratiques d'application d'un concept abstrait. Il vient ensuite une phase de formalisation, de fixation des pratiques.

Dans le cas de l'éducation, cette formalisation et cette uniformisation des pratiques passe par une volonté de construire un cadre scientifique qui servira de fondation à toute initiative. La « science de l'éducation » n'attend bien entendu pas les années 1920 pour apparaître. Les traités, qu'ils soient signés de Platon, Erasme ou Rousseau, ont eu à cœur de synthétiser et formaliser une

réflexion sur les fins et les méthodes de l'éducation. Les pratiques des écoles normales et des instituts de formation ont aussi témoigné d'une démarche d'élaboration d'une philosophie et d'une méthode. La spécificité du phénomène qui se développe au début du xx<sup>e</sup> siècle aux États-Unis dans le domaine de l'éducation tient à la volonté d'asseoir la dimension scientifique de cette démarche, en s'efforçant de fournir aux sciences de l'éducation un statut qui en ferait l'égale des autres sciences humaines et sciences expérimentales.

Cette démarche est tout à fait dans l'air de son temps. On observe notamment que c'est dans la même période, celle de la transition entre xix<sup>e</sup> et xx<sup>e</sup> siècles, qu'apparaît la discipline des « sciences domestiques », dite aussi « économie domestique », qui visait à donner leurs lettres de noblesse à des disciplines telles que l'étude de cuisine, de la couture ou de l'entretien de la maison<sup>234</sup>. Ellen Swallow Richards, diplômée du Massachusetts Institute of Technology, eut ainsi à cœur d'appliquer ses connaissances en chimie à la vie domestique avec la publication de *The Chemistry of Cooking and Cleaning : A Manual for House-Keepers*<sup>235</sup>.

L'une des priorités de la science de l'éducation est de repenser les disciplines enseignées. La valeur d'un enseignement doit être démontrée et ne peut plus se justifier uniquement sur le fait que telle discipline soit enseignée depuis des temps ancestraux. La conception des programmes devient une branche fondamentale. Partant du constat qu'il n'existe pas véritablement d'étude démontrant la transférabilité des compétences, les éducateurs modernes préconisent une grande remise à plat qui partirait d'une observation des activités quotidiennes pour déterminer les besoins réels<sup>236</sup>. Les disciplines traditionnelles sont directement mises en cause<sup>237</sup>. Un souci d'efficacité domine les travaux de

---

<sup>234</sup> La American Home Economics Association est fondée aux États-Unis en 1909, résultant des travaux de plusieurs « pionnières » dans le domaine. Marjorie East, *Home Economics, Past, Present, and Future* (Boston : Allyn and Bacon, 1979).

<sup>235</sup> Ellen Swallow Richards, *The Chemistry of Cooking and Cleaning : A Manual for House-Keepers* (Boston : Estes and Lauria, 1882).

<sup>236</sup> L'historienne de l'éducation Diane Ravitch donne l'exemple de l'enseignement des mathématiques, jusqu'alors soutenu car supposé développer des qualités de précision et de concentration. Sur la base du raisonnement développé par les éducateurs modernes, la pertinence de cet enseignement est donc remise en cause car il n'a pas été démontré qu'un enfant gagnait véritablement en précision grâce aux mathématiques. Diane Ravitch, *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980* (New York : Basic Books, Inc., 1983) : 49.

<sup>237</sup> Il en résulte une chute des inscriptions dans ces cours en lycée : le latin, étudié par près de 50% des lycéens en 1910, n'en attire plus que 8% en 1949. En langues vivantes, les 84%

l'époque : un rapport de 1915 préconise qu'en matière d'orthographe, les élèves apprennent « les mots dont ils ont vraiment besoin et aucun autre »<sup>238</sup>. Les facultés d'éducation des universités, emmenées par les *Teachers Colleges* de Columbia et de l'Université de l'Illinois, tournent à plein régime, fournissant en quantité des articles tirés d'observations menées en écoles-laboratoires. Rythmes de travail, pertinence des disciplines, organisation des salles de classe, tous les aspects de l'éducation font l'objet de minutieuses études destinées à perfectionner le système. Les méthodes d'enseignement en bénéficient et se diversifient : les manuels sont rendus plus accessibles par la multiplication d'illustrations et une organisation repensée, de nouveaux médias sont introduits tels que des petites séquences de film. Dans l'ensemble, on veille à rendre les supports plus attractifs et mieux adaptés aux enfants.

### 1.1.2. La professionnalisation de l'éducation

La consolidation d'une science de l'éducation participe doublement à une professionnalisation de l'éducation. Elle crée la demande d'un corps de chercheurs qui, par leurs travaux, entretiendront et feront progresser cette science. Par ailleurs, elle ouvre la voie à une formation plus poussée du corps enseignant en fournissant des outils théoriques qui en constitueront la base. La modalité première de professionnalisation passe par une formation meilleure des enseignants. L'accent est tout particulièrement placé sur la pédagogie, les moyens de transmission. Progressivement, les petites écoles normales sont supplantées par les facultés d'éducation sur les campus universitaires<sup>239</sup>. Cette évolution permet aux apprentis professeurs de côtoyer au quotidien le monde de la recherche en science de l'éducation. Des sessions sont organisées l'été dans les universités pour leur permettre d'actualiser leurs méthodes au gré des nouvelles innovations issues des laboratoires de recherche.

---

d'inscrits en 1910 ne sont plus que 22% en 1949. Pour les mathématiques, on passe de 90% à 55%. En parallèle, l'offre se diversifie : alors qu'en moyenne 27 disciplines étaient proposées en 1893, on en dénombre pas moins de 274 différentes en 1941, sur lesquelles seules 59 appartiennent aux sujets académiques plus traditionnels. Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, *op. cit.*, 342.

<sup>238</sup> « The first step in economy of time in learning to spell is to see that the pupil learns those words which he needs to and no others ». Cité dans Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 196.

<sup>239</sup> Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, *ibid.*, 338.

Par ailleurs, une branche professionnelle se développe, celle des administrateurs. La taille des établissements s'est modifiée, la tendance est au regroupement pour constituer de plus grandes structures. Cela permet de faire face à l'afflux démographique du « baby-boom », de réaliser des économies de gestion et d'intégrer les infrastructures recommandées dans le cadre d'une éducation globale de l'enfant telles que les gymnases ou les ateliers de mécanique. Ces établissements ne peuvent être gérés comme les petites écoles de campagne pour lesquelles un enseignant assure la direction et la gestion administrative en plus de son enseignement. Ils nécessitent une structure bureaucratique et des administrateurs professionnels<sup>240</sup>.

Ces administrateurs, ces enseignants et ces professeurs d'éducation s'organisent, formant des réseaux en charge de diffuser les dernières avancées scientifiques. La National Education Association, qui comptait 10 000 membres en 1910, représente 210 000 éducateurs ou affiliés en 1941<sup>241</sup>. Ces associations de professionnels, à l'image de la National Education Association ou de la National Association of Secondary School Principals, contribuent à renforcer un sentiment d'appartenance à une sphère bien spécifique, celle des professionnels de l'éducation, des initiés.

La professionnalisation de l'éducation est perçue par la société comme heureuse dans une certaine mesure. Un sondage commandé par le magazine *Life* en 1950 laisse apparaître une grande satisfaction du public quant à la formation des enseignants. Pour 67% des sondés, les professeurs du public sont mieux formés et plus capables qu'ils ne l'étaient vingt ans plus tôt<sup>242</sup>. Toutefois, Lawrence Cremin souligne une conséquence malheureuse pour l'éducation moderne. La professionnalisation a coupé les éducateurs de leurs soutiens traditionnels dans la société, des intellectuels, hommes d'affaires et autres qui avaient soutenu l'élan progressiste à ses débuts. En devenant réservée aux initiés qui en maîtrisent les codes, les méthodes et le langage, l'éducation moderne se replie sur elle-même et exclut des acteurs de la société civile. C'est le constat que dresse l'historien Lawrence Cremin :

---

<sup>240</sup> Cremin, *The Transformation of the School*, op. cit., 308.

<sup>241</sup> *Ibid.*, 275.

<sup>242</sup> « What U.S. Thinks about Its Schools », *Life* (16 octobre 1950) : 14.

Or ils ont commis une grave erreur politique au cours des années 1930 en permettant au mouvement de se professionnaliser, car au passage ils ont laissé s'effondrer la coalition politique composée d'hommes d'affaires, de syndicalistes, d'agriculteurs et d'intellectuels qui les avaient supportés à leur début. Le manque de soutiens dans la société civile qui en a résulté au cours des années 1950 fut un facteur clé expliquant la grande vulnérabilité du mouvement face aux critiques généralisées de ses politiques et de son fonctionnement.<sup>243</sup>

## 1.2. L'éducation moderne en pratique

### 1.2.1. Les fondements du *life adjustment*

En 1918, la National Education Association publie les résultats des travaux de sa Commission sur la réorganisation de l'éducation secondaire<sup>244</sup>. Le rapport s'intitule « Cardinal Principles of Secondary Education », principes cardinaux de l'enseignement secondaire<sup>245</sup>. Ce document dresse notamment une liste des objectifs de l'éducation, au nombre de sept, établissant ce que l'élève doit pouvoir tirer de ses années de secondaire : la santé, la maîtrise des compétences élémentaires, la participation bénéfique à la vie de la famille, la professionnalisation, la citoyenneté, la mise à profit du temps libre et le développement éthique<sup>246</sup>. Cette ligne de pensée s'inscrit tout à fait dans les principes de l'éducation progressiste. Elle envisage la portée de l'école comme bien plus étendue que dans la conception traditionnelle. L'école n'est pas cloisonnée, elle contribue à l'insertion réussie de l'enfant dans la société sous toutes ses facettes, qu'il s'agisse du foyer, du monde du travail ou de la sphère politique et civique avec la préparation à la citoyenneté. On remarquera le caractère paradoxal du modèle proposé, visant à l'épanouissement et au

---

<sup>243</sup> « But they committed a supreme political blunder during the thirties when they allowed the movement itself to become professionalized ; for in the process the political coalition of businessmen, trade unionists, farmers, and intellectuals that had supported them in their early efforts was simply permitted to crumble. The resultant lack of nonprofessional support during the fifties was a crucial factor in the high vulnerability of the movement to widespread criticism of its policies and procedures ». Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 350.

<sup>244</sup> La National Education Association, fondée en 1857, constitue aujourd'hui la plus grande association professionnelle dans le domaine de l'éducation publique aux États-Unis. Elle regroupe plus de trois millions de membres, personnels enseignant et non-enseignant aux niveaux élémentaire, secondaire et supérieur dans le public. Sa fonction ne se limite pas au domaine syndical, la N.E.A. s'envisageant comme défenseur des personnels mais aussi des élèves. A ce titre, elle s'intéresse également à la vie des écoles, aux contenus des programmes et à tout autre aspect ayant une influence sur l'expérience des élèves dans leur établissement.

<sup>245</sup> Rapport évoqué précédemment dans le chapitre III, voir note 220. Commission on the Reorganization of Secondary Education, *op. cit.*

développement de l'enfant tout en s'efforçant de l'intégrer, l'ajuster au monde qui l'entoure. Le carcan de l'éducation traditionnelle et des disciplines classiques doit être éliminé, mais il est remplacé par une approche autrement prescriptive puisqu'elle veut préparer l'enfant à toutes les activités du quotidien, sans lui donner les outils qui lui permettraient de remettre en cause le modèle pour lequel on l'apprête, démarche qu'on serait tenté d'apparenter à une forme de conditionnement. L'accent est mis sur le développement de savoir-être et la professionnalisation. Le rapport concède toutefois que des dispositions devront être prises aussi pour les élèves qui aspireraient à acquérir des connaissances plus classiques, les reléguant à une position plus secondaire :

Le fonctionnement du lycée devrait être organisé autour de programmes différenciés. La gamme de programmes proposée devrait être aussi vaste que ce que l'établissement est à-même d'offrir. La différenciation devrait s'opérer selon les milieux d'activités, ce qui justifie les appellations communes telles que les filières agricoles, commerciales, administratives, industrielles, des arts plastiques ou des sciences domestiques. Des dispositions devraient aussi être prises pour les élèves dont les intérêts et les besoins sont clairement d'ordre généraliste et théorique et orientés vers une poursuite d'études.<sup>247</sup>

Les « Principes cardinaux de l'éducation secondaire », bien que rédigés par une organisation professionnelle, reçoivent la sanction institutionnelle du gouvernement fédéral puisqu'ils portent le sceau du Ministère de l'Intérieur américain. En effet, l'impression et la diffusion du rapport sont assurées par le Bureau de l'éducation, l'organe en charge de l'éducation au sein du Ministère de l'Intérieur.

Une comparaison avec un rapport antérieur de la N.E.A., le rapport du Comité des dix, paru vingt-cinq ans plus tôt, laisse apparaître le chemin parcouru par l'organisation<sup>248</sup>. Les réunions d'une commission de dix experts en 1892 donnent lieu à la publication d'une réflexion sur les contenus d'enseignement au niveau secondaire. Les conclusions de ce comité témoignent d'une vision de

---

<sup>246</sup> Respectivement « health », « command of fundamental processes », « worthy home-membership », « vocation », « citizenship », « worthy use of leisure » et « ethical character ». Commission on the Reorganization of Secondary Education, *op. cit.*, 10-16.

<sup>247</sup> « The work of the senior high school should be organized into differentiated curriculums. The range of such curriculums should be as wide as the school can offer effectively. The basis of differentiation should be, in the broad sense of the term, vocational, thus justifying the names commonly given, such as agricultural, business, clerical, industrial, fine-arts, and household-arts curriculums. Provision should be made also for those having distinctively academic interests and needs ». *Ibid.*, 22.

<sup>248</sup> Committee on Secondary School Studies, *Report of the Committee on Secondary School Studies* (Washington D.C. : Government Printing Office, 1893).

l'éducation ancrée dans la tradition humaniste. Les membres estiment à l'unanimité que les contenus doivent être similaires pour tous, qu'un élève se destine à aller à l'université ou non :

Toute matière proposée dans un établissement secondaire devrait être enseignée de la même manière et dans les mêmes proportions à tout élève du moment qu'il l'étudie, quel que soit l'endroit où cet élève atterrira probablement ou le moment où sa scolarité doit s'arrêter.<sup>249</sup>

Bien que concédant que tous les élèves ne devraient pas nécessairement étudier les mêmes matières pour le même nombre d'années, le rapport en appelle à allonger la durée d'étude dans les matières fondamentales<sup>250</sup>. Il ne prévoit pas d'autres sujets d'étude. Ces matières appartiennent toutes à ce qui deviendra, en 1918, la catégorie « maîtrise des compétences élémentaires » dans les « Principes cardinaux de l'éducation secondaire ». La mission de l'école est orientée vers l'acquisition de savoirs fondamentaux et le développement intellectuel de l'enfant. Son champ d'action est circonvenu. Les développements affectifs, physiques et civiques sont du ressort des autres institutions participant à la vie de l'enfant, parmi lesquelles la famille.

Les « Principes cardinaux de l'éducation secondaire » et le rapport du Comité des dix témoignent du caractère dichotomique des conceptions progressistes et humanistes en éducation. En l'espace de vingt-cinq années, la N.E.A., acteur essentiel du monde éducatif, a opéré un basculement marqué par une adhésion apparemment sans faille aux principes du progressisme en 1918. Au-delà du développement intellectuel de l'enfant, l'école doit désormais assurer la participation « bénéfique<sup>251</sup> » de ce dernier à la vie de la communauté. Elle constitue une véritable préparation à la vie, non seulement professionnelle mais aussi quotidienne. En cela, la philosophie de l'éducation prônée par les « Principes cardinaux » tourne le dos aux préceptes de John Dewey. L'école n'a

---

<sup>249</sup> « Every subject which is taught at all in a secondary school should be taught in the same way and to the same extent to every pupil so long as he pursues it, no matter what the probable destination of the pupil, or at what point his education is to cease ». Committee on Secondary School Studies, *op. cit.*, 17.

<sup>250</sup> Il s'agit des matières pour lesquelles le comité a formé des sous-comités spéciaux : latin, grec, anglais, langues vivantes, mathématiques, physique-astronomie-chimie, sciences naturelles, histoire et géographie.

<sup>251</sup> Le terme « worthy » est employé à plusieurs reprises dans le texte de la N.E.A. et explicité. Il recouvre la notion d'une bonne intégration à la famille ou au monde extérieur, l'aptitude à se rendre utile dans ces contextes et l'idée aussi d'avoir appris à tirer profit de ce que le monde

plus vocation à faire changer la société. Au contraire, elle devient l'intermédiaire qui permet d'ajuster l'enfant à son environnement<sup>252</sup>. Elle n'est plus transformatrice, mais conservatrice.

La logique sous-tendue par le rapport de 1918 se voit reprise et menée plus avant au lendemain de la seconde guerre mondiale. En 1945, la Division sur l'enseignement professionnel du Bureau de l'éducation organise une conférence à l'issue de laquelle est votée une résolution. Elle est entrée dans l'histoire de l'éducation sous le titre de « résolution Prosser », du nom de Charles Allen Prosser, chantre de l'enseignement professionnel. Partant du constat qu'à l'époque 30% des jeunes Américains n'entrent pas au lycée et que 30 autres % abandonnent le lycée avant d'y avoir achevé leur cycle d'études secondaires, la résolution en appelle à une refonte du lycée afin qu'il réponde aussi aux besoins de ces 60% de jeunes Américains. Le lycée ne peut se contenter de fournir un service qu'aux 20% de jeunes qui se destinent à une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et aux 20 autres pour cent scolarisés dans les lycées professionnels :

Les gens réunis dans cette conférence s'accordent à penser que [...] l'établissement d'enseignement professionnel d'un district sera plus à-même de préparer 20% de ses jeunes en âge d'être au lycée à rejoindre des corps de travailleurs qualifiés adaptés et que le lycée général continuera à préparer 20% de ses élèves en vue d'une entrée à l'université. Nous pensons que les 60% restant de nos jeunes en âge d'être au lycée ne recevront pas la formation d'ajustement à la vie dont ils ont besoin et qui leur est due en tant que citoyens américains, et ce à moins que les responsables de l'éducation publique, aidés par les chefs de file de l'enseignement professionnel, ne formulent un programme propre à ce groupe.<sup>253</sup>

La logique de Prosser est fondée sur le constat d'un bouleversement démographique dans la population lycéenne, bien plus diverse que par le passé, et de la difficulté à retenir les lycéens alors que sur 1000 enfants entrant dans le

---

extérieur peut apporter. Commission on the Reorganization of Secondary Education, *op. cit.*, 12-15.

<sup>252</sup> Ravitch, *The Troubled Crusade*, *op. cit.*, 48.

<sup>253</sup> « It is the belief of this conference that [...] the vocational school of a community will be able better to prepare 20 percent of its youth of secondary school age for entrance upon desirable skilled occupations; and that the high school will continue to prepare 20 percent of its students for entrance to college. We do not believe that the remaining 60 percent of our youth of secondary school age will receive the life adjustment training they need and to which they are entitled as American citizens – unless and until the administrators of public education with the assistance of the vocational education leaders formulate a similar program for this group ». Federal Security Agency, Office of Education « Report of the National Conference on Life Adjustment Education for Every Youth » (Washington, D.C. : Government Printing Office, 1948) : 15.

secondaire, seuls 455 vont jusqu'à passer leur examen de fin d'études au lycée et 160 poursuivent dans le supérieur<sup>254</sup>.

Forts de cette conviction que l'éducation publique a jusqu'alors failli à sa mission auprès d'une majorité de lycéens, les défenseurs du mouvement *life adjustment* entendent repenser les programmes. Le lycée doit fournir les outils qui permettront aux 60% de lycéens laissés pour compte de s'ajuster sans difficulté au monde qui les entoure<sup>255</sup>.

### 1.2.2. L'institutionnalisation de l'éducation moderne

La résonance de la résolution Prosser est majeure. Dans la foulée, une commission est créée par le Bureau de l'éducation afin de réfléchir aux moyens de traduire concrètement les recommandations émises lors de la conférence de mai 1947. Ce sont les débuts de la Commission on Life Adjustment Education for Youth, qui définit ainsi l'objectif éducatif nouveau :

La Commission définit l'éducation *life adjustment* comme celle qui prépare le mieux la jeunesse américaine à vivre démocratiquement en en tirant personnellement satisfaction tout en contribuant à la société en tant que membres de leur foyer, travailleur ou citoyen.<sup>256</sup>

Les structures professionnelles, facultés d'éducation, ou associations, assurent la diffusion à grande échelle de ce nouveau courant. Par ailleurs, le Bureau de l'éducation, institution en charge de l'éducation à l'échelon fédéral, participe très efficacement à la dissémination des idées. Bon nombre de rapports favorables à l'éducation moderne et rédigés par diverses commissions telles que celles de la National Education Association sont imprimés par les soins du Bureau de l'éducation. Quand bien même ces documents ne sont pas rédigés par le Bureau, ils en portent la sanction officielle, leur conférant une légitimité certaine.

---

<sup>254</sup> Ben J. Wattenberg (éd.), *The Statistical History of the United States : From Colonial Times to the Present* (New York : Basic Books, 1976) : 379.

<sup>255</sup> On notera que des initiatives similaires proposant une éducation plus en prise avec le monde extérieur voient le jour à l'étranger à la même époque. Ironiquement, c'est chez l'ennemi soviétique qu'on retrouve un programme intitulé « Rapprocher l'école et la vie », réforme qui entend démocratiser l'enseignement secondaire et l'ouvrir à l'apprentissage de matières traditionnellement non-académiques. Pour une étude exhaustive de cette initiative, voir Laurent Coumel, « *Rapprocher l'école et la vie* » : *dégel et réformes dans l'enseignement soviétique 1953-1964* (thèse de doctorat en histoire, Paris : Université de Paris 1 : 2010).

<sup>256</sup> « The Commission defines Life Adjustment Education as that which better equips all American youth to live democratically with satisfaction to themselves and profit to society as home members, workers, and citizens ». Federal Security Agency, *op. cit.*, 14-45.

Les chercheurs en science de l'éducation encouragent le basculement dans l'éducation moderne à l'échelon local en offrant leurs services et leur expertise pour mener, sur une base volontaire, des audits des districts. Ces évaluations, qui ne mènent pas à sanction, portent sur la gestion administrative mais aussi sur les programmes. Beaucoup d'administrateurs zélés s'enthousiasment à l'idée de recevoir la visite de grands noms de l'éducation parmi lesquels de nombreux enseignants du *Teachers College* de Columbia<sup>257</sup>.

Un des marqueurs de l'institutionnalisation de l'éducation moderne est le glissement lexical qui s'opère progressivement. Pour l'historienne de l'éducation Diane Ravitch, le vocable de l'éducation progressiste est devenu au lendemain de la seconde guerre mondiale « la lingua franca des éducateurs américains », la langue véhiculaire servant de base à tout échange sur le thème de l'éducation<sup>258</sup>. Lawrence Cremin souligne aussi cette modification du paradigme linguistique de l'éducation :

[Au terme de la seconde guerre mondiale], les discussions sur les politiques éducatives étaient généreusement assaisonnées d'expressions du type « la reconnaissance des différences individuelles », « le développement de la personnalité », « l'enfant dans toute sa dimension », « le développement social et émotionnel », « l'expression créatrice libre », « les besoins des apprenants », « la motivation intrinsèque », « les situations de vie persistantes », « combler le fossé entre la maison et l'école », « enseigner aux enfants, et non pas enseigner des matières », « ajuster l'école à l'enfant », « des expériences de vie réelles », « les relations professeur-élève » et « la concertation au sein de l'équipe pédagogique ».<sup>259</sup>

Cette évolution linguistique conditionne l'évolution des pratiques. Elle ancre l'éducation moderne, lui conférant le statut de norme admise. Les observateurs notent d'ailleurs parfois une inflation langagière typique de cette « lingua franca ». L'historien Richard Hofstadter reprend ainsi le compte-rendu d'une assemblée de la National Education Association :

---

<sup>257</sup> Ravitch, *The Troubled Crusade*, *op. cit.*, 52.

<sup>258</sup> « If one were to judge by the publications of the U.S. Office of Education, the various state departments of education, city school boards, and professional education associations, as well as by the textbooks that were required reading in schools of education, progressive education was the conventional wisdom, the lingua franca of American educators ». *Ibid.*, 43.

<sup>259</sup> « Discussions of educational policy were liberally spiced with phrases like 'recognizing individual differences,' 'personality development,' 'the whole child,' 'social and emotional growth,' 'creative self-expression,' 'the needs of learners,' 'intrinsic motivation,' 'persistent life situations,' 'bridging the gap between home and the school,' 'teaching children, not subjects,' 'adjusting the school to the child,' 'real life experiences,' 'teacher-pupil relationships,' and 'staff planning' ». Cremin, *The Transformation of the School*, *op. cit.*, 328.

N'appréciant pas de se considérer comme de simples défenseurs du pourvoi de services de bas étage, [les éducateurs modernes] se sont mis à perfectionner l'art d'enrubanner la moindre proposition, peu importe son degré de simplicité, de bon sens, ou de bien-fondé, sous des atours d'objectifs éducatifs ou sociaux des plus nobles. Était-il souhaitable, par exemple, que les écoles apprennent aux élèves quelques règles de sécurité? Si oui, un chef d'établissement pouvait présenter devant la N.E.A. une communication pompeuse, non pas sur le thème important, quoique banal, d'apprendre aux enfants à faire attention, mais sur le thème exalté de « La Valeur de l'apprentissage de la prévention des accidents comme facteur d'amélioration de la transdisciplinarité des programmes scolaires ».<sup>260</sup>

Alimentée par la recherche en science de l'éducation, adoptée par les administrateurs scolaires, appliquée par les instituteurs et professeurs issus des facultés d'éducation, diffusée par les instances fédérales, l'éducation moderne revêt un caractère hégémonique et constitue l'orthodoxie en vigueur dans le domaine de l'éducation. Le système est verrouillé et fonctionne en vase clos, régi par les spécialistes de l'éducation regroupés entre eux. Le repli résultant de la professionnalisation se révélera fatal dès lors que la société civile entendra redevenir un participant actif dans l'élaboration des politiques éducatives.

## **2. Polémiques : typologie de la Querelle américaine**

Alors que l'éducation moderne gagne l'ensemble des strates du système éducatif, un discours critique se construit bientôt en se positionnant comme discours d'opposition face à l'hégémonie exercée par les spécialistes de l'éducation. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, alors que les regards ne sont plus braqués vers l'extérieur et la résolution du conflit international, l'attention se reporte sur les questions intérieures. L'éducation progressiste sous sa forme dérivée du *life-adjustment* avait jusqu'alors pu s'épanouir de manière confidentielle, discutée et débattue au sein de la communauté éducative. Elle se voit devenir l'objet de questionnements et de remises en cause. Le débat

---

<sup>260</sup> « Not liking to think of themselves as mere advocates of low-grade utilities, [modern educators] began to develop the art of clothing every proposal, no matter how simple, common-sense, and sound, in the raiments of the most noble social or educational objectives. Was it desirable, for example, for the schools to teach children something about safety? If so, a school principal could read a pretentious paper to the N.E.A., not on the important but perhaps routine business of teaching children to be careful, but on the exalted theme, 'The Value of Instruction in Accident Prevention as a Factor in Unifying the Curriculum' ». Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, *op.cit.*, 340.

s'engage pour conquérir l'opinion publique désormais témoin de la confrontation intellectuelle autour de l'éducation américaine.

## **2.1. Les dynamiques du débat : l'exemple Bestor**

Afin d'illustrer les dynamiques de cette confrontation, nous proposerons, dans un premier temps, une étude de cas portant sur l'un des échanges ayant rythmé le débat. L'été 1952 est marqué par la publication dans *The Scientific Monthly* d'une attaque contre l'orientation de l'enseignement à l'époque. Dans cet article intitulé « Aimlessness in Education », l'universitaire Arthur Bestor dresse un portrait-charge des responsables en éducation qui, à son sens, ont vidé de toute sa substance l'enseignement dans les écoles de la nation<sup>261</sup>. La réponse des Modernes à cette attaque prend la forme d'un article substantiel publié dans les pages du *Bulletin* de la N.A.S.S.P., l'Association nationale des chefs d'établissement du secondaire<sup>262</sup>. Deux professeurs d'éducation, Harold C. Hand et Charles W. Sanford s'y efforcent de répondre point par point aux attaques de Bestor afin de discréditer son argumentaire<sup>263</sup>. L'échange se poursuit dans les pages du *N.A.S.S.P. Bulletin* de décembre 1953 dans lequel paraissent à la fois une réponse de Bestor au précédent article de Hand et Sanford et la réponse à ce droit de réponse rédigée cette fois par Hand uniquement<sup>264</sup>. À de nombreux égards, cet échange constitue un modèle typique des modalités du débat sur l'éducation, sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

### **2.1.1. Un acteur clé du débat : Arthur E. Bestor, Jr.**

L'universitaire Arthur Eugene Bestor Jr. peut sans aucun doute être qualifié de contributeur actif dans le débat. Né en 1908 dans l'État de New York, fils du directeur d'un institut consacré à l'éducation pour adultes, Bestor effectue sa scolarité secondaire dans l'un des établissements expérimentaux du Teachers

---

<sup>261</sup> Arthur E. Bestor, Jr., « Aimlessness in Education », *Scientific Monthly* Vol. 75, No. 2 (août 1952) : 109-116.

<sup>262</sup> La National Association of Secondary School Principals a été créée en 1916. Cette organisation professionnelle rassemble les personnels de direction des collèges et lycées américains.

<sup>263</sup> Harold C. Hand et Charles W. Sanford, « A Scholar's Documents », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 194 (avril 1953) : 460-504.

College de l'Université Columbia, l'École Lincoln<sup>265</sup>. Après avoir obtenu son doctorat en histoire à l'Université de Yale, Bestor enseigne au *Teachers College*



Figure 1: portrait d'Arthur E. Bestor, Jr., archives de la University of Illinois

de Columbia entre 1936 et 1942, puis à Stanford au sein de la nouvelle Faculté des Humanités, avant de rejoindre l'Université de l'Illinois à partir de 1947. Il y reste jusqu'en 1962 et termine sa carrière à l'Université de Washington, après un séjour en Angleterre où il enseigne à Oxford. À sa mort, c'est pour sa contribution au domaine de l'histoire de la Constitution qu'il entre dans la postérité<sup>266</sup>. Dans le milieu de

l'éducation, c'est à un autre titre qu'il se démarque. En effet, Bestor s'est révélé être, plus tôt dans sa carrière, l'un des

opposants les plus déterminés à l'éducation moderne<sup>267</sup>.

Au-delà du prestige des établissements ayant jalonné sa carrière, le parcours de Bestor est remarquable car il inclut une longue période de contact et

---

<sup>264</sup> Arthur E. Bestor, Jr., « Reply to 'A Scholar's Documents' », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 159-168. Harold C. Hand, « Comments on a Scholar's Reply », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 169-180.

<sup>265</sup> L'École Lincoln est fondée en 1917. Elle est le résultat de la volonté des autorités éducatives de l'État de New York de mettre à l'essai les recommandations du Dr Abraham Flexner, éducateur américain qui préconisait la mise en place de « l'École Moderne » en accord avec l'esprit de l'éducation progressiste. L'établissement expérimental créé bénéficie de financements publics pour compléter les frais d'inscription et est géré par le *Teachers College* de Columbia, qui entend en faire un laboratoire destiné à permettre l'élaboration de programmes aux niveaux élémentaire et secondaire et d'outils « adaptés à la vie moderne ». La fusion de cet établissement en 1943 avec une autre école gérée par le *Teachers College*, décision entérinée à l'encontre de la volonté des parents d'élèves, ajoutée à des difficultés financières, met à mal l'expérience, qui prend fin en 1948. Lawrence A. Cremin, David A. Shannon et Mary Evelyn Townsend, *A History of Teachers College, Columbia University* (New York : Columbia University Press, 1954).

<sup>266</sup> Sa nécrologie dans le *New York Times* revient notamment sur sa participation en tant qu'expert de la Constitution aux travaux des commissions du Congrès sur les prérogatives du Sénat dans le mécanisme des traités. Elle souligne également qu'il fut l'un des premiers intellectuels à demander publiquement la démission de Richard Nixon en mai 1973. Wolfgang Saxon, « Arthur Bestor, a Leading Scholar On the Constitution, Dies at 86 », *The New York Times* (17 décembre 1994).

<sup>267</sup> Frederik Ohles, Shirley M. Ohles et John G. Ramsay, *Biographical Dictionary of Modern American Educators* (Westport, CT : Greenwood Press, 1997) :26-27.

de collaboration avec l'univers et les professionnels qu'il décrira avec tant de verve par la suite. Le *Teachers College* de Columbia, par lequel Bestor passera à deux reprises dans des contextes différents, constitue au xx<sup>e</sup> siècle le centre névralgique de l'effort de réforme de l'éducation mené par les éducateurs progressistes. Fort d'un corps enseignant qui a compté parmi ses rangs John Dewey, William Heard Kilpatrick ou encore le psychologue Edward Thorndike, ce *Teachers College* mène aussi la recherche avec ses écoles expérimentales. Il constitue un graal pour nombre d'éducateurs qui se pressent pour suivre un des séminaires de formation dispensés pendant l'été. Bestor garde un souvenir heureux de ses années en tant que lycéen au sein de la Lincoln School du *Teachers College*<sup>268</sup>. Il est amené par la suite à évoluer de nouveau dans le cadre du *Teachers College* de Columbia, cette fois en tant qu'enseignant alors qu'il termine son doctorat. Bestor intervient comme professeur associé d'histoire à partir de 1936. Il y restera jusqu'en 1942. Revenant des décennies plus tard sur cette expérience, Bestor en garde l'image d'un lieu où toutes les théories sur l'éducation pouvaient être ouvertement discutées et où la collaboration entre spécialistes de différents horizons était favorisée<sup>269</sup>. C'est donc durant dix années au total que Bestor évolue au sein du *Teachers College* de Columbia. Cette singularité de parcours lui confère une forme de légitimité dans le débat. Bestor ne met pas en avant dans ses écrits son passage prolongé dans l'univers du *Teachers College*, à l'exception d'une brève référence à ses années en tant que lycéen. Néanmoins, il ne peut être attaqué pour une méconnaissance de la philosophie de l'éducation progressiste. Il est, dans une certaine mesure, un initié. Cette dimension conforte dans le débat l'autorité déjà existante de l'universitaire au parcours prestigieux.

C'est au cours de ses années au sein de l'Université de l'Illinois que Bestor va élaborer sa critique des dérives de l'éducation progressiste. Il enseigne alors au sein du département d'histoire. Bestor ne s'est jamais formellement expliqué

---

<sup>268</sup> « I consider myself fortunate to have received my high school training, from 1922 to 1926, in one of the most progressive schools in the country, the Lincoln School of Teachers College, Columbia University ». Arthur E. Bestor, Jr., *Educational Wastelands* (Urbana : University of Illinois Press, 1953) : 45.

<sup>269</sup> Marlene M. Wentworth, *From Chautauqua to Wastelands : The Bestors and American Education 1905-1955* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Urbana: University of Illinois at Illinois-Champaign, 1992) : 307-308.

sur la raison qui le pousse alors à mettre temporairement de côté ses recherches en histoire pour entrer en croisade contre l'éducation moderne. Plusieurs éléments apportent un début de réponse. Sa longue expérience au sein du *Teachers College* participe sans doute à cet intérêt pour les questions de méthodes et d'objectifs de l'éducation. D'autre part, il entretient une relation très proche avec son père, un homme qui a consacré sa carrière à l'éducation. Témoin de l'investissement personnel de son père dans la promotion de l'éducation pour adultes, Bestor envisage la contribution à la bonne marche du système comme un devoir moral de citoyen<sup>270</sup>. Enfin, il semblerait que sa carrière d'historien ait contribué à cette volonté de participer au débat. Ses recherches d'historien sur le fouriérisme et l'owenisme le rendent sensible aux questions du rôle de la réforme de l'enseignement dans l'évolution des sociétés<sup>271</sup>. Il est également préoccupé par le fait que l'éducation moderne pourrait, à terme, remettre en cause l'existence même de sa discipline. Elle prône en effet des programmes « intégrés », c'est-à-dire une approche transdisciplinaire reposant sur le décloisonnement des matières afin d'être au plus près de l'expérience de la vie quotidienne. Le fer de lance de cette réforme est la mise en place de cours d'« études sociales »<sup>272</sup>, ou sciences de l'homme, qui viendraient remplacer l'enseignement séparé de l'histoire, de la géographie, de l'économie et de l'éducation civique. En défenseur de la légitimité de sa discipline, Bestor ne peut que voir d'un mauvais œil l'évolution de l'éducation moderne.

Les prises de position de Bestor se matérialisent sous la forme de communications auprès de membres de la communauté éducative, d'un nombre élevé d'articles dans la presse grand public et de la publication de deux monographies qui synthétisent son point de vue : *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in Our Public Schools* en 1953 et *The Restoration of*

---

<sup>270</sup> « Civic virtue does not consist in overlooking defects, but in striving to correct them. Because I believe in America and because I believe in education, I refuse to betray both by falsely describing as virtues what I know in my heart to be faults in the educational system we have created ». Arthur E. Bestor, Jr., *The Restoration of Learning* (New York : Alfred A. Knopf, 1956) : 4. Cité dans Wentworth, *op. cit.*, 298.

<sup>271</sup> Il consacre un chapitre à cette question dans son ouvrage *Backwood Utopias* sur l'owenisme aux États-Unis. Arthur E. Bestor, Jr., *Backwood Utopias: The Sectarian Origins and the Owenite Phase of Communitarian Socialism in America, 1663-1829* (Philadelphie : University of Pennsylvania Press, [1950] 1971).

*Learning* en 1956<sup>273</sup>. Les fondements d'un bon enseignement correspondent pour Bestor au modèle de l'éducation humaniste<sup>274</sup>. L'école doit assurer la formation intellectuelle et repose pour cela sur la transmission des savoirs et de la sagesse acquis par les précédentes générations<sup>275</sup>. Cette mission n'est à son sens plus assurée par l'éducation progressiste. Bien que peu enclin à la nuance et à la mesure dans ses attaques de l'éducation moderne, Bestor, nourri par ses années au *Teachers College* de Columbia, souligne que ce n'est pas l'éducation progressiste telle qu'elle a été formulée à l'origine qui est à rejeter, mais ce qui en a été fait à partir des années 1920 :

L'éducation progressiste est devenue l'éducation régressive, car au lieu de promouvoir les grandes traditions de l'éducation humaniste, elle s'est mise à les saper et à leur substituer des objectifs moindres, des objectifs confus, voire même une absence totale d'objectifs.<sup>276</sup>

Bestor respecte le travail de John Dewey pour sa qualité intellectuelle et l'approche réfléchie qu'il proposait de l'éducation. En revanche, il lui semble tout simplement erroné de parler d'éducation pour désigner ce qui est alors promu dans les cercles d'éducateurs : « un citoyen a besoin de nos jours d'une *éducation*, pas d'une panoplie de bons tuyaux »<sup>277</sup>. Doué d'un sens de la formule percutante et du bon mot, Bestor n'épargne pas l'ennemie, tour à tour rebaptisée éducation « régressive » ou « parodie » d'éducation, inlassablement désignée comme bastion de l'« anti-intellectualisme ».

Les travaux de Bestor constituent une arme redoutable dans l'entreprise de sappe de l'éducation moderne. En fin pédagogue, Bestor associe réflexion globale et applications pratiques, combinant traité d'éducation et pamphlet polémique. Il parvient à rendre palpables les enjeux du débat aux non-initiés,

---

<sup>272</sup> L'expression consacrée alors est celle de « social studies ».

<sup>273</sup> Bestor, *Educational Wastelands*, *op. cit.* Bestor, *The Restoration of Learning*, *op. cit.*

<sup>274</sup> Bestor envisage l'éducation libérale comme celle qui, à terme, permet de conceptualiser le monde. Elle fournit les outils qui permettent d'aller plus loin que la perception immédiate du monde, des outils ré-applicables et transposables qui reposent sur la capacité à penser dans l'abstrait.

<sup>275</sup> « [The] ability to face unprecedented situations by using the accumulated intellectual power of the race is mankind's most precious possession. And to transmit this power of disciplined thinking is the primary and inescapable responsibility of an educational system ». Bestor, *Educational Wastelands*, *ibid.*, 19.

<sup>276</sup> « Progressive education became regressive education, because instead of advancing it, it began to undermine the great traditions of liberal education and to substitute for them lesser aims, confused aims, or no aims at all ». Bestor, *Educational Wastelands*, *ibid.*, 47.

<sup>277</sup> « A citizen today needs an *education*, not a headful of helpful hints ». Bestor, *The Restoration of Learning*, *ibid.*, 83.

contribuant ainsi au basculement dans la sphère publique du discours de remise en cause de l'éducation moderne.

### **2.1.2. Un portrait-charge de l'éducation moderne : « Aimlessness in Education »**

L'article « Aimlessness in Education », publié en août 1952 dans *The Scientific Monthly*, est représentatif de l'argumentaire de Bestor et du style qui caractérise ses prises de position sur l'éducation<sup>278</sup>. Il constitue sa première publication sur l'état de l'éducation alors et frappe dès la première lecture par son caractère mordant, proposant une mise en accusation sans détour de ceux que Bestor identifie comme responsables de la situation dans laquelle se trouve l'école américaine.

L'article s'ouvre sur une réflexion générale sur les finalités de l'éducation. C'est la formation intellectuelle qui doit primer sur toute autre fonctionnalité, car l'école est la seule institution à même de fournir ce service, contrairement par exemple aux missions de prévention sanitaire qui peuvent être prises en charge par d'autres acteurs de la société. Bestor envisage la formation intellectuelle dans une perspective essentialiste : elle passe par l'enseignement des disciplines « fondamentales ». L'accent placé sur la dimension intellectuelle est justifié par son caractère indispensable dans l'exercice d'une citoyenneté éclairée. La complexité de la société moderne requiert une bonne compréhension des enjeux pour qu'un citoyen puisse contribuer de manière raisonnée aux prises de décision par la voie des urnes.

Les considérations générales laissent toutefois rapidement place au cœur du propos de Bestor : l'éducation américaine dans les années 1950 n'assure pas sa mission de formation intellectuelle. Comme le titre de l'article l'annonce, Bestor entend dénoncer les errements de l'éducation. L'heure étant grave, il est temps de mettre hors d'état de nuire les responsables de cet état de fait. Pour ce faire, à la manière d'un « J'accuse », Bestor propose un réquisitoire qui fait fi des demi-mots et identifie sans ambages les responsables.

Afin de mieux discréditer l'ennemi, Bestor s'emploie d'abord à déconstruire le modèle contre lequel il lutte. Il propose une lecture commentée d'un document

---

<sup>278</sup> Voir l'annexe 5 pour l'article dans son intégralité.

conçu par des éducateurs professionnels afin de démontrer combien le souci de la formation intellectuelle est absent des nouveaux programmes. L'exemple choisi est un questionnaire diffusé par un comité de réflexion sur les programmes scolaires en Illinois, comité soutenu par les autorités de l'État et dirigé par le doyen de la Faculté d'Éducation de l'Université de l'Illinois. Le questionnaire invite les sondés à se prononcer sur une liste de cinquante-cinq « problèmes » en déterminant si oui ou non le rôle du lycée est d'apporter aux élèves les moyens de résoudre ces problèmes. Bestor note que cette liste place sur le même plan des problèmes tels que celui de trouver un bon dentiste ou de développer des relations saines entre garçons et filles avec d'autres questions telles que celles d'acquérir la capacité à résoudre des problèmes économiques, sociaux, ou politiques<sup>279</sup>. Elle est à son sens symptomatique de l'incapacité à hiérarchiser les priorités de l'école et témoigne du mépris des spécialistes de l'éducation pour les choses de l'esprit.

Poursuivant son entreprise de discréditation, Bestor reproduit une large portion d'un article paru en 1951 dans les pages du *Bulletin* de la N.A.S.S.P., dans lequel un principal de collège déclarait :

Lorsque nous serons parvenus à comprendre que tous les enfants ne doivent pas nécessairement savoir lire, mesurer, écrire et épeler . . . que beaucoup d'entre eux n'ont pas les capacités ou simplement ne maîtriseront pas ces tâches . . . alors nous serons sur la voie de l'amélioration du programme de collège. D'ici à ce que nous y parvenions, il nous faudra sans relâche promouvoir cette idée. Mais ce jour approche. Un jour prochain on ne pourra plus nier qu'il est tout aussi illogique de considérer que tous les garçons doivent savoir lire que de dire que tous doivent savoir jouer du violon, qu'il n'est pas plus sensé d'exiger que chaque fille sache épeler correctement que d'exiger que toutes sachent cuisiner un bon clafoutis aux cerises . . .<sup>280</sup>

---

<sup>279</sup> Respectivement « the problem of selecting a 'family dentist' and acquiring the habit of visiting him systematically », « the problem of developing and maintaining wholesome boy-girl relationships » et « the problem of acquiring the ability to study and help solve economic, social, and political problems ». Bestor, « Aimlessness in Education », *op. cit.*, 111.

<sup>280</sup> « When we come to the realization that not every child has to read, figure, write and spell . . . that many of them either cannot or will not master these chores . . . then we shall be on the road to improving the junior high curriculum. Between this day and that a lot of selling must take place. But it's coming. We shall some day accept the thought that it is just as illogical to assume that every boy must be able to read as it is that each one must be able to perform on a violin, that it is no more reasonable to require that each girl shall spell well than it is that each one shall bake a good cherry pie . . . ». Bestor cite ici un article de A.H. Lauchner, le principal d'un des collèges de la ville d'Urbana, où se situe également l'Université de l'Illinois dans laquelle Bestor enseigne alors. A.H. Lauchner, « How Can the Junior High School Curriculum Be Improved? », *NASSP Bulletin* Vol. 35, No. 177 (mars 1951) : 299.

La logique à l'œuvre ici est, pour Bestor, si visiblement grotesque qu'il ne s'attarde pas à la commenter. L'extrait n'est pas suivi de remarques, il se suffit à lui-même. La meilleure attaque contre les éducateurs modernes semble être d'exposer leurs travaux aux yeux du monde. L'article de Bestor est une reprise d'une communication présentée devant des enseignants en sciences humaines à l'Université de l'Illinois, présentation alors intitulée « Aimlessness in Education, or Ex Nihilo Nihil Fit ». C'est bel et bien la vacuité, l'absence de substance dans l'éducation moderne qui interpelle Bestor : rien ne vient de rien. Les longues citations tirées de travaux d'éducateurs modernes ont pour vocation de démontrer ce vide intellectuel.

Le lecteur, désormais conscient de la gravité de la situation, est dès lors prêt à découvrir l'identité des coupables. Bestor n'élude pas la question en désignant une quelconque entité vague. Le coupable n'est pas « l'éducation moderne ». Sans fournir de noms, Bestor s'assure toutefois que la société saura identifier les responsables sans que ne subsiste le moindre doute. Il distingue trois groupes de responsables. D'une part, les professeurs d'éducation en poste dans les universités et les écoles normales. D'autre part, les responsables locaux en charge de l'encadrement, qu'ils soient chefs d'établissement ou superviseurs de leur district. Enfin, ceux qui composent la bureaucratie à l'échelon des États et à l'échelon fédéral. Cette grande corporation de l'éducation exclut toutefois ceux qui sont en première ligne, les instituteurs et professeurs dans les collèges et lycées, otages malgré eux des trois catégories citées précédemment. Bestor envisage cette coalition de responsables comme l'ennemi et s'appuie sur les métaphores d'ordre militaire pour évoquer la situation : un « rideau de fer » divise le monde de l'éducation, séparant les éducateurs modernes du « monde libre » du savoir et de la science, alors que les enseignants peinent dans des « camps de travail obligatoire »<sup>281</sup>. La résonance historique de ces références, au lendemain de la seconde guerre mondiale et au cœur de la Guerre froide, est indiscutable. Le lecteur est acculé, confronté à un choix crucial qui se mimétise selon les enjeux de la Guerre

---

<sup>281</sup> « Across the educational world today stretches the iron curtain that the professional educators have fashioned. Behind it, in slave-labor camps, are the classroom teachers, whose only hope of rescue is from without. On the hither side lies the free world of science and learning, menaced but not yet conquered ». Bestor, « Aimlessness in Education », *op. cit.*, 114.

froide : rejoindra-t-il les défenseurs du monde libre, ou permettra-t-il au totalitarisme éducatif de s'installer? Les Anciens, représentés par Bestor, se sont positionnés : ils appartiennent à la fronde, ils sont entrés en résistance contre la tentative de prise de pouvoir des éducateurs modernes.

L'article de Bestor fait date car il tient de la déclaration ouverte de guerre. En cela, il relève de la forme du pamphlet. L'article se concentre sur la discréditation de l'éducation moderne et ne laisse aucun doute sur l'identité de ceux que Bestor tient pour responsable de cette grande mascarade. On ne manquera pas de remarquer les marqueurs du genre polémique qui contribuent à l'impression de violence de l'attaque. Bestor n'est pas avare d'hyperboles, comme en témoigne l'image évoquée précédemment de l'école comme « camp de travail obligatoire » pour les enseignants soumis au joug des éducateurs professionnels. Il manie l'ironie, se gaussant des prétentions des Modernes, « prétendus professeurs d'éducation » qui « collectivement se targuent du titre d'« éducateurs professionnels' »<sup>282</sup>. Bestor s'illustre également dans le domaine de la caricature dès lors qu'il dresse le portrait de l'éducateur professionnel, terne individu qui tout au long de sa carrière ne pourra qu'« espérer entrevoir un jour brièvement ce qu'est le grand monde de la science et du savoir », n'évoluant, depuis ses premiers pas et jusqu'à la fin de ses jours, que parmi ses congénères<sup>283</sup>. La vivacité de la prose de Bestor se matérialise dans un usage marqué des guillemets, parenthèses et tirets ouvrant des apartés explicatifs, comme autant d'interjections typographiques interpellant le lecteur. Entre les lignes de cet article se profile l'émotion de Bestor, plus précisément l'exaspération, avoué dans une certaine mesure d'un sentiment de première bataille perdue. L'appellation de pamphlet se doit cependant d'être qualifiée plus précisément. Bestor propose une réflexion construite argumentée sur les finalités

---

<sup>282</sup> « Collectively, they glory in the title of 'professional educators' ». Bestor, « Aimlessness in Education », *op. cit.*, 113.

<sup>283</sup> « Throughout his entire career the professional educator can have only the most fleeting glimpse of the great world of science and learning. At worst he may have no contact with it at all. His first twelve years of schooling are in a system run by educators. His undergraduate work may be done in a normal school or teachers' college, dominated again by the educators. [...] The graduate work of the future educationist is directed by professors of education, and most of it must be taken in courses labeled 'Education.' His professional life is apt to be lived in close association with the educational bureaucracy and in an isolation, largely self-imposed, from the realms of scientific and scholarly research and higher learning ». Bestor, « Aimlessness in Education », *ibid.*, 113.

de l'éducation. Son attaque sur les principes de l'éducation moderne s'appuie sur une analyse de texte qui souligne les points de tension et les incohérences dans le discours ennemi. Bestor reste un universitaire. Cet article est publié dans les pages de *The Scientific Monthly*. Certes, cette revue n'appartient pas à la catégorie des publications scientifiques à comité de lecture. Néanmoins, loin d'être un quelconque magazine grand public de qualité moyenne, elle se veut être un forum de vulgarisation scientifique dans tout ce que la démarche a de plus noble. À ce titre, il est plus juste d'envisager « Aimlessness in Education » comme un pamphlet savant, mélange d'érudition et de dénonciation. Il s'agit de la forme qu'adopteront beaucoup d'Anciens pour leur attaque de l'éducation moderne.

### **2.1.3. Interpellations et contre-interpellations**

Face aux accusations ciblées de Bestor, les désignés coupables ne peuvent faire l'économie d'une réponse substantielle. La publication dans une revue grand public d'un article signé par un universitaire reconnu constitue un revers fâcheux pour les éducateurs modernes.

L'attaque diffusée à l'échelle nationale par Bestor fait l'objet d'une réponse dans les pages d'une publication à portée nationale elle aussi, bien que destinée à un public professionnel, le *Bulletin* de la N.A.A.S.P. Toutefois, il se joue par la même occasion dans cet échange une querelle de clocher, puisque ce sont deux professeurs d'éducation de l'Université de l'Illinois qui se chargent de réagir aux accusations de leur collègue de la Faculté d'histoire. Harold C. Hand occupe alors la fonction de professeur d'éducation, tandis que Charles W. Sanford, professeur lui aussi, officie par ailleurs en tant qu'assesseur du doyen de la Faculté d'éducation. Le débat sur l'éducation, comme nous serons amenés à l'évoquer par la suite, s'est manifesté par un phénomène de polarisation sur les campus universitaires. L'échange entre Bestor, Hand et Sanford témoigne de cette dynamique.

La réponse de Hand et Sanford prend la forme d'un article de quarante-quatre pages. Il se veut méthodologiquement scientifique, s'efforçant par sa forme de déconstruire les remarques moqueuses d'un Bestor qui prenait un malin plaisir à remettre en cause l'autorité scientifique de ces « prétendus

professeurs »<sup>284</sup>. Le vocabulaire employé renvoie à celui de la démonstration, proposant entre autres un commentaire liminaire, une analyse et un diagnostic. Dans la pure tradition scientifique, Hand et Sanford établissent un protocole, proposant une série de critères qui serviront d'étalons pour déterminer la validité de tout propos avancé. Leur réponse participe bien à une tentative de rasseoir la légitimité scientifique des Modernes.

Ce processus de re-légitimisation passe par la remise en cause de la valeur scientifique de l'exposé de Bestor. Le propos liminaire offre un résumé des remarques de Bestor qui rend pleinement honneur au style savoureux de l'historien : pour les auteurs, Bestor décrit les adeptes de l'éducation moderne comme des « fêlés » défendant une définition de l'éducation qui tient « à la fois de l'absurdité et du délire grotesque » et dont l'application tiendrait d'une « tentative cynique et malhonnête d'affaiblir ou de détruire toute formation intellectuelle dans le secondaire »<sup>285</sup>. Ils n'exagèrent là qu'à peine le fond de l'article « Aimlessness in Education ». Ce bref résumé met en exergue le caractère parfois outrancier des critiques formulées par Bestor. En soulignant la démesure et l'emportement de leur adversaire, Hand et Sanford se positionnent par opposition comme partisans de la mesure et de la raison dans l'échange d'arguments. Le titre-même de leur réponse, « A Scholar's Documents », tient de la pique ironique vis-à-vis de Bestor, « érudit » s'appuyant sur des documents qu'ils vont s'appliquer à réfuter dans les quarante-quatre pages restantes. Hand insistera de nouveau sur cette dimension dans sa réponse au droit de réponse de Bestor, « Comments on a Scholar's Reply ». On ne peut nier ici l'efficacité de la stratégie des Modernes tant le contraste semble important en termes de ton et de forme entre la charge menée par Bestor et leur réponse. Toutefois, cette démarche frise l'obséquiosité scientifique, à l'image du protocole de tests pour déterminer la véracité d'un propos. Le formalisme méthodologique de Hand et

---

<sup>284</sup> Voir plus haut.

<sup>285</sup> « Professor Bestor charged that the quality of high school instruction has deteriorated, that the underlying premise of the National Commission on Life-Adjustment Education is an anti-democratic proposition of such a character as to suggest that its sponsors are crackpots, that the definition of education endorsed by the Educational Policies Commission and the National Association of Secondary-School Principals is both an absurdity and a preposterous delusion, that the work of the Illinois Curriculum Program is indicative of the curriculum revision that is going on in other states and that this program is a cynical and dishonest attempt to weaken or destroy intellectual training in the secondary schools ». Hand et Sanford, *op. cit.*, 460-461.

Sanford, louable dans une certaine mesure, est en tel décalage avec le ton de Bestor qu'il constitue lui-aussi une forme d'excès. Les Modernes, piqués de voir leur scientificité mise en cause, redoublent de précautions, au risque que leurs propos tiennent plus du jargon pseudo-scientifique que de la démonstration érudite. On peut dès lors s'interroger sur l'efficacité de cette stratégie, qui pourrait se révéler contre-productive.

Ces effets de forme, pertinents ou non, n'enlèvent rien au fond de la réponse de Hand et Sanford. Leur article s'applique à démontrer les omissions coupables de Bestor, qui aurait pêché par défaut de rigueur méthodologique :

Il s'est permis d'ignorer une quantité significative d'éléments de contexte pertinents qu'il n'était a priori pas sans connaître, de tirer des déductions contredites catégoriquement ou rendues absurdes par les éléments de contexte qu'il ne prend pas en compte, de dissimuler d'autres preuves éloquents sapant ses accusations, de proposer des déductions s'appuyant sur des données non pertinentes, d'établir des conclusions contraires à la prépondérance des preuves disponibles, de travestir grossièrement la situation sur laquelle il a fondé bon nombre de ses critiques négatives, de tordre les sources secondaires tout en ignorant les sources primaires à disposition, et de déformer les éléments de preuve sur lesquels il s'est basé afin qu'ils servent son propos.<sup>286</sup>

Bestor faute par sa méthode et par son incapacité à mettre en perspective les données. Hand et Sanford soulignent les transformations du contexte éducatif, éléments que Bestor n'a semble-t-il pas perçus, ou qu'il a préféré omettre. La clé réside, pour les deux professeurs d'éducation, dans l'évolution du public : alors qu'en 1870 seuls 7% des adolescents en âge d'être au lycée y étaient effectivement scolarisés, ils étaient 70% en 1950<sup>287</sup>. Dès lors que Bestor refuse d'utiliser cette donnée comme prémisse à ses réflexions, son raisonnement se voit faussé car il est dépassé par les nouvelles réalités. Le « manque de réalisme » de l'historien est pointé du doigt : la nostalgie de Bestor d'une époque où l'école assurait l'élévation intellectuelle témoigne de son

---

<sup>286</sup> « [...] he permitted himself to ignore significant bodies of pertinent context of which he was presumably aware, to draw inferences which the ignored contextual evidence either flatly contradicts or renders absurd, to withhold other significant evidence destructive of his charges, to offer inferences based on irrelevant data, to conclude contrary to the preponderance of the available evidence, to misrepresent grossly the situation on which he based numerous of his negative criticisms, to torture secondary source materials while ignoring the equally available primary source, and to distort evidence on which he drew to make it suit his purposes ». Hand et Sanford, *op. cit.*, 461.

<sup>287</sup> *Ibid.*, 462.

enfermement dans le passé et de sa méconnaissance du terrain actuel<sup>288</sup>. Bestor l'Ancien n'a pas su adapter son jugement aux réalités modernes.

Ce sont par la suite les qualifications mêmes de Bestor qui se trouvent remises en cause. « S'il avait fait usage des compétences propres à l'historien compétent », les exemples et données qu'il utilise n'auraient pas tant été isolées de leur contexte<sup>289</sup>. Les auteurs soulignent également son recours massif à des sources secondaires alors que des sources primaires étaient disponibles. Tout historien qu'il est, Bestor n'a pas su faire preuve de rigueur. La bataille de la légitimité scientifique, engagée par Bestor, se poursuit ici alors que Hand et Sanford font référence aux travaux de la Commission Harvard, en prenant grand soin de consacrer un paragraphe aux qualifications des membres qui la composent<sup>290</sup>. Le diagnostic de cette commission est, selon eux, similaire au leur, soulignant la nécessité de prendre en compte dans la mise en place des programmes des lycées les jeunes ne présentant ni talent intellectuel ni talent technique particulier, élèves qui occuperont à terme les emplois ne nécessitant pas de qualification particulière. Les solutions préconisées par la Commission Harvard diffèrent de celles proposées par les éducateurs modernes, ce que Sanford et Hand se gardent de préciser. Peu importe toutefois, car le plus important pour eux est d'établir la faute originelle de Bestor : selon eux, l'historien se refuse à prendre en compte l'évolution du public et des besoins. Le retour qu'opère une nouvelle fois l'article sur le portrait des éducateurs modernes comme groupe de « fêlés » témoigne de la détermination de ces derniers à combattre les remises en cause de leur légitimité scientifique. En tant qu'héritiers du progressisme, mouvement qui selon Hofstadter avait consacré l'avènement des experts dans tous les domaines, les éducateurs modernes ne transigent pas sur la reconnaissance de leur savoir-faire et de leurs qualifications

---

<sup>288</sup> Hand et Sanford, *op. cit.*, 464.

<sup>289</sup> « Had he exercised the skill of the trained historian in drawing upon his source materials [...] ». *Ibid.*, 464.

<sup>290</sup> « It also included three distinguished professors of history and an internationally known professor of government—scholars not likely to offer anti-democratic proposals. Three were professors of education. The remainder of the Harvard Committee were distinguished professors of classics, philosophy, zoology, English, and biology. The names and titles of those who counseled with the Committee occupy three pages of the *Report* and include distinguished scholars in respect to every major consideration dealt with by the Committee—an additional but needless warrant that the *Report* contains nothing which suggests 'crackpot' authorship or which can be characterized as an 'aberration' ». *Ibid.*, 465-466.

en matière d'éducation<sup>291</sup>. Au même titre que les autres universitaires, ils entendent être membres de plein droit de la communauté scientifique.

Bestor exerce son droit de réponse six mois plus tard, en décembre 1953, dans les pages du *Bulletin* de la N.A.A.S.P.<sup>292</sup>. Le ton est à nouveau incisif et les attaques peu policées. Bestor prend note de la remise en cause de ses compétences mais s'efforce dans les dix pages de sa réponse de démontrer que c'est en réalité l'intégrité scientifique de Hand et Sanford qui fait défaut :

Avec cette tentative malhonnête de remettre en cause mon intégrité et mes compétences, le professeur Hand et le doyen Sanford ont, par leurs méthodes, jeté le discrédit sur leur propre réputation professionnelle et sur leur honneur personnel.<sup>293</sup>

Il relève lui aussi d'importants problèmes méthodologiques, s'efforçant de laver son honneur en dénonçant les raccourcis pris par les deux professeurs d'éducation. Il souligne l'omission d'échanges qu'il avait eus avec les deux professeurs d'éducation, auprès desquels il s'était renseigné afin de préparer son article, ainsi que d'un article substantiel rédigé par Bestor qui reposait sur l'analyse des programmes développés dans l'Illinois. Il pointe également du doigt les généralisations. Enfin, il remarque l'incapacité de Hand et Sanford à répondre aux critiques de fond sur l'éducation moderne, leur reprochant de se raccrocher à un relevé de points techniques plutôt que de proposer une véritable défense de leur mode de pensée.

Le dernier volet de l'échange est présenté dans le même numéro du *Bulletin* de la N.A.A.S.P. Il constitue le droit de réponse d'Harold Hand à la réponse de Bestor<sup>294</sup>. Il y reprend point par point la réponse de Bestor. Toutefois, bien qu'il énonce les enjeux de manière très claire en début d'article, Hand s'égare dans des considérations techniques. Bestor accuse les éducateurs d'« encourager l'anti-intellectualisme dans les établissements publics du secondaire »<sup>295</sup>. Néanmoins, Hand ne réfute jamais véritablement ce propos, se

---

<sup>291</sup> Hofstadter, *Anti-Intellectualism, op. cit.*

<sup>292</sup> Bestor, « Reply to 'A Scholar's Documents' », *op. cit.*, 159-168.

<sup>293</sup> « In this disingenuous attempt to impugn my integrity and competence, Professor Hand and Dean Sanford have, by their methods, put their own professional reputations and their personal honor at hazard ». Bestor, « Reply to 'A Scholar's Documents' », *ibid.*, 163.

<sup>294</sup> Hand, *op. cit.*, 169-180.

<sup>295</sup> « Professor Bestor either directly or by implication charged the Educational Policies Commission, the National Association of Secondary-School Principals, the Illinois Curriculum Program, and the supporters of the Prosser resolution [...] with fostering anti-intellectualism in the public secondary schools ». Hand, *ibid.*, 169.

contentant de rejeter les données avancées par Bestor comme non pertinentes ou incomplètes. Les conclusions de l'historien sont à rejeter pour vice de forme. Ainsi, Hand dénonce la mention par Bestor d'un article que les éducateurs auraient dû prendre en compte alors qu'il portait la mention « confidentiel ». Un peu plus loin, il souligne un mauvais décompte de mot par Bestor qui minimisait la place accordée à une source. Enfin, il lui reproche d'avoir eu la prétention d'analyser en une trentaine de pages le programme scolaire de l'Illinois<sup>296</sup>.

C'est la notion d'inadéquation qui semble, en fin de compte, résumer au mieux la réponse des professeurs d'éducation Harold Hand et Charles Sanford à l'article d'Arthur Bestor. Alors que l'historien taxe les éducateurs d'anti-intellectualisme, remettant en cause les fondations-mêmes de l'éducation moderne, la réponse formulée se contente de dénoncer l'assemblage des éléments de preuve. Hand et Sanford n'écartent à aucun moment l'image de l'éducation moderne comme éducation anti-intellectuelle. Ils jettent l'opprobre sur un témoignage, semant le doute sur la rigueur méthodologique de leur adversaire. Toutefois, ils n'élaborent pas de défense solide anéantissant les soupçons d'anti-intellectualisme, demeurant enferrés dans des détails techniques. Deux hypothèses se dessinent : les éducateurs ne disposent pas d'arguments solides permettant de réfuter l'anti-intellectualisme de leur mouvement, ou peut-être pêchent-ils par une faute de stratégie, concentrant toute leur énergie à décrédibiliser Bestor, mais oubliant alors de revenir aux questions de fond.

D'autre part, la technicité du propos des éducateurs fait pâle figure face à la rude attaque développée dans « Aimlessness in Education ». L'article de Bestor est plus à même d'interpeller ou d'émouvoir l'opinion publique. Ses propos rugueux sont plus susceptibles de se voir repris dans les éditoriaux que les raisonnements laborieux développés par Hand et Sanford. Par ailleurs, alors que Bestor allumait un incendie dans un magazine destiné au grand public, le *Scientific Monthly*, les éducateurs choisissent pour forum une revue spécialisée qui ne circulera que parmi la communauté des professionnels de l'éducation. C'est finalement par leur manque de réalisme que les Modernes se distinguent dans le cas de cet échange, ne calibrant pas leur réponse sur la vigueur de la

---

<sup>296</sup> Hand, *op. cit.*, 172-173.

charge menée par Bestor et ne réalisant pas le poids que pourrait jouer l'opinion publique dans le débat.

Nous nous efforcerons maintenant de replacer cet échange dans un contexte plus large, celui du débat entre Anciens et Modernes au cours des années 1950.

## **2.2. Les grandes caractéristiques du débat**

L'échange entre Bestor et ses collègues de l'Université de l'Illinois s'inscrit dans un ensemble, un corpus de textes qui ont fait vivre le débat sur l'éducation au lendemain de la seconde guerre mondiale. Il s'agit ici de s'appliquer à déterminer les grandes caractéristiques de ce débat et à en établir une typologie. Ce sont tout particulièrement les propos des Anciens qui se voient mis en relief du fait d'un déséquilibre dans la diffusion des textes sur lequel nous serons amenés à revenir. Ce débat intellectuel a pour dynamique fondamentale la remise en cause du modèle établi et institutionnalisé par l'éducation moderne. Les Anciens sont dans une logique offensive et entretiennent un feu nourri contre les Modernes qui se voient eux confinés dans une position défensive, tout occupés à tenter d'éteindre le brasier.

### **2.2.1. L' « arsenal argumentatif » des Anciens**

La remise en cause de l'éducation moderne se construit sur la base d'un ensemble d'objections dénotant une conception profondément différente de l'éducation chez les Anciens. La ligne de faille entre Modernes et Anciens est principalement philosophique et repose sur un conflit d'opinion quant à l'essence et aux objectifs de l'éducation.

Alors que pour bien des Modernes la valeur d'un enseignement se mesurait au nombre d'applications que l'enfant pouvait en tirer dans son quotidien, les Anciens s'attachent à défendre une vision ancrée dans les valeurs de l'humanisme. L'éducation s'inscrit dans une démarche de recherche de la « perfection humaine », qui s'opère essentiellement dans le « monde de la culture, et non celui de la pure nature » du fait des spécificités de l'homme<sup>297</sup>. Le modèle est celui d'une éducation humaniste, visant à un perfectionnement de

---

<sup>297</sup> André Godin et Jean-Claude Margelin, « Humanisme », *Encyclopædia Universalis en ligne* (consultée le 14 novembre 2012), <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/humanisme/>>.

l'esprit, à la formation intellectuelle. Robert Hutchins, professeur de droit un temps à la tête de l'Université de Chicago, est dans cette droite lignée lorsqu'il décrit en 1956 sa conception de l'éducation :

L'éducation vaut la peine par ses propriétés intrinsèques, quand bien même elle n'aboutirait pas à gagner le moindre sou. Il s'agit d'un droit de base pour l'individu que de voir son esprit être développé au maximum de ses capacités.<sup>298</sup>

Hutchins estime que la dimension professionnalisante ne peut prendre le dessus. Bestor emploie un raisonnement similaire lorsqu'il décrit les moyens de mesurer la réussite d'un modèle éducatif :

Pour tout programme éducatif, l'épreuve de vérité consiste à déterminer à quel point il prépare l'homme à réfléchir par lui-même et par la même occasion à s'exprimer à réfléchir.<sup>299</sup>

L'éducation est entendue au sens de formation intellectuelle. C'est par l'apprentissage des disciplines traditionnelles que l'esprit se forme. Ces matières, parmi lesquelles l'histoire, les mathématiques, les langues, fournissent les outils qui permettent de concevoir dans l'abstrait. Ces méthodes seront transférables et permettront de résoudre d'autres problèmes, comme l'explique Bestor :

Un enfant peut avoir besoin de débiter l'arithmétique en additionnant quatre pommes à trois pommes pour obtenir sept pommes. Mais l'objectif, rapidement atteignable, est de lui donner les moyens d'envisager les chiffres quatre, trois et sept indépendamment de tout objet réel. Dès lors, il est insultant de lui demander d'étudier l'arithmétique en s'occupant de clients dans une réplique miniature d'épicerie puisqu'il a déjà la capacité de réaliser mentalement les opérations mathématiques et qu'il a besoin d'avancer vers des opérations plus complexes et plus abstraites. Ce qui vaut pour les objets vaut tout aussi pour les situations. La caserne des pompiers est plus concrète pour les enfants que le concept de gouvernance en général, et la ligne de chemin de fer est plus concrète que le système industriel moderne. Laissons alors l'élève de cours préparatoire en apprendre autant qu'il le peut sur la caserne des pompiers locale et sur le tchou-tchou. Mais cette démarche ne doit pas être répétée indéfiniment. A terme, l'enfant ne peut apprendre à penser de manière claire et efficace qu'en apprenant à analyser ces éléments en les replaçant au sein de la discipline d'étude correspondante, et ainsi en étudiant ces éléments de manière systématique et selon des outils de réflexion mature adaptés et reconnus. L'étude de l'environnement local est un très bon point de départ, mais mène à

---

<sup>298</sup> « [Education] is worthwhile for its own sake, even if it never led to earning of a single penny. It is a basic right of the individual that his or her mind should be developed as far as it proves itself capable of expansion ». Robert M. Hutchins, *Some Observations on American Education* (Londres : Cambridge University Press, 1956) : ix.

<sup>299</sup> « The test of every educational program is the extent to which it trains a man to think for himself and at the same time to think painstakingly ». Bestor, *Educational Wastelands, op. cit.*, 23.

une impasse si elle n'ouvre pas sur l'étude disciplinaire des sciences économiques et politiques, de l'histoire et à terme de la philosophie.<sup>300</sup>

Toutes les matières à l'école ne se valent donc pas, certaines ne contribuant pas à renforcer la capacité à réfléchir<sup>301</sup>. L'éducation moderne faillit à sa mission de développer intellectuellement l'enfant en rejetant ce critère de classement. En hiérarchisant sur la base des applications pratiques et en refusant d'imposer aux enfants des matières qui pourraient les ennuyer, les Modernes sapent les fondations intellectuelles. L'éducation perd toute substance, comme le souligne Mortimer Smith en 1953 dans *And Madly Teach* :

Si nous acceptons l'idée que le rôle de l'école est d'enseigner à chaque enfant sur la base de ses capacités supposées, alors le seul fait dont un diplôme de fin d'études secondaires puisse véritablement attester est qu'un élève en question a bien fait acte de présence pendant quatre ans dans son lycée.<sup>302</sup>

Le rejet des matières académiques, jugées comme trop déconnectées de la réalité quotidienne, conduit à un appauvrissement de l'entraînement à la pensée. C'est en ces termes que Bernard Iddings Bell, universitaire spécialisé en théologie dirigeant un établissement d'enseignement supérieur, établit une distinction entre l'éducation moderne et ce qui se faisait auparavant :

---

<sup>300</sup> « It may be necessary for a child to start arithmetic by adding four apples and three apples to get seven apples. But the aim, soon attained, is to enable him to think of four and three and seven apart from particular objects. It is thereafter an impertinence to ask him to study arithmetic by waiting on customers in a model grocery store, for he already possesses the ability to perform the elementary processes in his mind, and he needs to go forward to more complex and abstract operations. What is true of objects is equally true of situations. The fire department is more real to a child than government in general, and the railroad is more real than the modern industrial system. Let the first-grader, then, find out all he can about the local fire department and the choo-choo. But this process is not to be repeated indefinitely. In the end, the child can learn to think clearly and effectively only by learning to analyze into their elements the problems connected with these matters, and by thereafter studying such elements systematically, according to the recognized and appropriate categories of mature thought. Studies of the local community are all very well to start with, but they are a dead-end street unless they lead on into the disciplined study of economics, political science, history, and ultimately philosophy ». Bestor, *Educational Wastelands, op. cit.*, 50-51.

<sup>301</sup> « Educational reform must begin with a courageous assertion that all the various subjects and disciplines in the curriculum are *not* of equal value. Some disciplines are fundamental, in the sense that they represent essential ways of thinking, which can be generalized and applied to a wide range of intellectual problems. [...] Other courses in the modern curriculum do not represent disciplines at all, but offer professional preparation, or training in mechanical skills, or helpful hints on vocational and personal matters. Still other courses, alas, offer nothing at all, save collections of more or less interesting facts, opinions, or fallacies ». *Ibid.*, 162.

<sup>302</sup> « If we accept the theory that the job of the school is to teach each pupil according to his supposed capacity, then the only thing we can be sure a high school diploma means is that the pupil spent four years in the school building ». Mortimer Smith, *And Madly Teach : A Layman Looks at Public School Education* (Chicago : Henry Regnery Company, 1949) : 41.

Le fait est que les écoles d'autrefois apprenaient aux élèves à réfléchir et que celles d'aujourd'hui ne le font pour la plupart pas.<sup>303</sup>

En ce sens, l'éducation moderne incarne pour les Anciens un courant d'anti-intellectualisme, un modèle qui ne se donnerait pas pour objectif d'élever l'esprit. Elle se détourne des contenus disciplinaires, préférant mettre l'accent sur la pédagogie. Bestor résume ainsi la ligne de faille :

Le débat oppose ceux qui croient qu'un bon enseignement devrait avoir des finalités intellectuelles solides et ceux qui se satisfont de détrôner les valeurs intellectuelles pour cultiver les techniques d'enseignement comme une fin en soi, au sein d'un vide culturel et intellectuel.<sup>304</sup>

Les Anciens ne s'élèvent pas contre la pédagogie, mais contre la substitution de la pédagogie aux savoirs, comme tient d'ailleurs à le préciser Bestor :

En tant que professeur d'histoire, je suis directement intéressé par toute amélioration qui pourrait augmenter l'efficacité avec laquelle l'histoire est enseignée, à condition que ce qui est enseigné soit encore l'histoire.<sup>305</sup>

Il se dessine en filigrane, chez les Anciens, l'idée que l'éducation moderne est en rupture avec un patrimoine accumulé au fil des siècles par l'homme et transmis par le biais des disciplines académiques. Cette idée apparaît à de maintes reprises, à l'exemple d'Iddings Bell qui insiste sur la dimension de l'éducation comme vecteur de transmission du savoir accumulé :

Les enseignants ne sont pas là pour enseigner à leurs élèves ce que ces derniers désirent apprendre, et certainement pas pour les laisser se comporter comme bon leur semble. Ils sont là plutôt pour leur transmettre la sagesse issue de la longue expérience de notre espèce, ce que le passé nous a enseigné quant à ce que les êtres humains devraient savoir et faire, et pour les persuader qu'ils aiment ça. Le rôle de l'école, de la famille et de l'église est de nourrir ces agneaux, et non pas de divertir les jeunes chèvres.<sup>306</sup>

Cette éducation moderne est préoccupante à d'autres titres également. Les Anciens en pointent du doigt le caractère conservateur, suggérant une

---

<sup>303</sup> « The point is that the older schools taught their students to think and that the newer schools mostly do not ». Bell, *Crisis in Education, op. cit.*, 49.

<sup>304</sup> « The issue is drawn between those who believe that good teaching should be directed to sound intellectual ends, and those who are content to dethrone intellectual values and cultivate the techniques of teaching for their own sake, in an intellectual and cultural vacuum ». Bestor, *Educational Wastelands, op. cit.*, 11.

<sup>305</sup> Bestor, *The Restoration of Learning, op. cit.*, 103

<sup>306</sup> « It is not the business of schoolmasters to teach their pupils what the pupils wish to learn, certainly not to let them behave as they desire, but rather to impart to them the wisdom distilled out of the race's long experience, that which the past has learned about what human beings ought to know and to do, and to persuade them that they like it. The business of the school and

possible dérive totalitaire dans une société qui négligerait de placer le savoir et le développement des capacités de réflexion au cœur du dispositif d'éducation. L'éducation moderne, en ayant à cœur d'ajuster l'enfant à son environnement, perd toute visée transformatrice. Par ailleurs, elle rétracte l'esprit, au lieu de l'ouvrir, en favorisant la transmission d'informations prêtes à l'emploi sans encourager la réflexion sur l'origine de cette information et la façon dont elle s'inscrit dans un réseau de connaissances plus larges, une discipline.

Parmi les griefs des Anciens apparaît également la frénésie de modernité typique de leurs adversaires. On reproche aux Modernes de tout sacrifier au temple de la nouveauté et de la modernité, rejetant au passage la sagesse accumulée sous prétexte qu'il est mauvais de vivre tourné vers le passé :

L'accusation la plus simple et pourtant la plus grave à l'encontre de l'Éducation Nouvelle est qu'elle substitute à la sagesse de l'espèce humaine la sagesse d'un pédagogue professionnel. L'éducation traditionnelle comprenait trois éléments: l'élève, le professeur et l'ensemble des savoirs que le professeur s'efforçait de transmettre à l'élève. Un mauvais professeur peut mal transmettre, mais une partie des savoirs serait intégrée par les enfants les plus intelligents. Selon les nouvelles dispositions, la tâche du professeur est d'aider l'enfant à « reconstruire l'expérience ». La capacité de quiconque à évaluer la qualité de l'expérience d'un autre est limitée par la qualité même de l'expérience de l'évaluateur. [...] L'Éducation Nouvelle s'en remet entièrement à la sagesse ou aux limites du professeur, tout en l'encourageant à se débarrasser de la sagesse accumulée par l'espèce humaine. Il y a plus de sagesse dans les « contenus disciplinaires » en mathématiques, en littérature ou en histoire que dans n'importe quel professeur ou groupe de professeurs, quand bien même ils seraient d'une grande sagesse. En dévalorisant les « contenus disciplinaires », l'Éducationniste retire des programmes ce que même le pire professeur ne peut que partiellement gâcher; lorsqu'un mauvais professeur enseigne sans même ces contenus disciplinaires, tout risque d'être gâché.<sup>307</sup>

---

the home and the church is to feed the lambs, not to amuse the young goats ». Bell, *Crisis in Education*, *op. cit.*, 32.

<sup>307</sup> « The simplest and yet the most serious indictment of the New Education is that it substitutes the wisdom of a professional pedagogue for the wisdom of the race. There were three elements in the older education: the student, the teacher, and the body of knowledge which the teacher endeavored to communicate to the student. A poor teacher might do the communicating badly, but some of the body of learning would stick to the more intelligent children. Under the new dispensation the teacher's job is to help the children with the 'reconstruction of experience.' The ability of anyone to appraise the quality of another's experience is limited by the quality of that appraiser's own experience. [...] The New Education stakes everything on the wisdom or the limitations of the teacher, while encouraging him to throw out most of the accumulated wisdom of the race. There is more wisdom in the 'subject matter' of mathematics, of literature, of history, than in any teacher or body of teachers, however wise. In depreciating 'subject matter' the Educationist is removing from the curriculum that which even the worst teacher can only partially spoil; when a poor teacher teaches without it, everything may be spoiled ». Albert Lynd, *Quackery in the Public Schools* (Westport : Greenwood Press, 1953) : 69-70.

L'élaboration au fil des siècles d'un ensemble de contenus permet d'assurer la transmission d'un certain savoir aux nouvelles générations. En s'affranchissant de ces savoirs, l'éducation moderne se prive d'une ressource et place toute la responsabilité de l'éducation entre les mains du professeur qui, s'il pêche par sa méthode, n'aura en fin de compte absolument rien transmis.

Les Modernes prônent une marche en avant perpétuelle qui sacralise l'innovation. Bell dénonce cette course au toujours plus moderne qui loue cette innovation sur la base de son caractère novateur :

Nous ne préconisons pas un retour à l'aveugle aux méthodes éducatives du dix-neuvième siècle, ou du treizième ou du cinquième siècle ou du temps de l'Athènes de Périclès. Mais il nous semble qu'admirer des philosophies, des programmes et des méthodes éducatifs parce que leurs partisans insistent sur le fait qu'ils sont « modernes » ou « progressistes » n'est pas plus une marque de sagesse.<sup>308</sup>

L'héritage culturel ne saurait être sacrifié sur l'autel de la modernité. Si l'ancrage dans la tradition ne peut être le gage de la qualité d'une méthode, il en va de même pour la dimension moderne qui doit, elle aussi, être prise avec précaution.

L'exaltation de la modernité va de pair avec l'obsession scientifique. La tendance des Modernes à avoir recours à des études chiffrées et des expériences est un grand motif d'irritation pour les Anciens qui remettent en cause le bien-fondé des démarches entreprises. Le caractère expérimental et déconnecté du terrain des initiatives modernes est souligné par Bell :

Les enseignants sont souvent irrités d'être commandés par des théoriciens issus des facultés d'éducation, théoriciens placés en position d'autorité par rapport aux premiers et qui, bien qu'ils n'aient que peu d'expérience de l'enseignement, veulent sans cesse modifier les façons de faire pour les rendre conformes à de nouvelles idées élaborées dans quelque étude.<sup>309</sup>

Les Anciens se montrent volontiers moqueurs quant à l'obséquiosité scientifique des Modernes et à leur tendance au jargonage, comme le démontre la citation suivante tirée du *And Madly Teach* de Mortimer Smith :

---

<sup>308</sup> « We do not advocate a blind return to the educational methods of the nineteenth century –or of the thirteenth or of the fifth or of Periclean Athens. But it is no mark of wisdom either, so we think, to admire educational philosophies, programs, methods merely because their proponents insist that they are 'modern' or 'progressive' ». Bell, *Crisis in Education*, *op. cit.*, 7-8.

<sup>309</sup> « Teachers often feel an irritation at being ordered about by theorists from schools of education who are put into posts of authority over them and who, though they have had small teaching experience themselves, continually want to change procedures to fit in with new ideas thought up in a study somewhere ». *Ibid.*, 219.

Il me faut avertir quiconque envisagerait de se frotter aux écrits des théoriciens modernes de l'éducation. L'épreuve sera ardue car les écrits de la plupart des éducateurs semblent avoir été mal traduits de l'allemand. Ils sont tout particulièrement friands des listes d'« objectifs » et de « tâches à accomplir » auxquelles ils associent des sous-divisions en « principes », « facteurs » et « implications », de telle sorte que le lecteur peine grandement à suivre l'incroyable raisonnement depuis son point de départ et est assommé par les recoupements. A titre d'exemple, j'ai récemment lu l'article d'un éducateur influent sur l'« administration », institution qui, nous explique-t-il, se compose de trois fonctions primaires, huit éléments, neuf principes de base et cinq interconnexions.<sup>310</sup>

Le recours à un vocabulaire ampoulé et à une complexification à l'extrême de toute question laisse perplexe les Anciens. Ils y voient une manipulation dissimulant des raisonnements simplistes et une absence de conceptualisation de l'éducation. L'inflation langagière des Modernes tiendrait de la dissimulation de la confusion de leurs idées, comme le suggère Albert Lynd dans *Quackery in the Public Schools* :

Il est difficile de ne pas en conclure que les idées des Éducationnistes, sur la base desquelles ils se proposent de prendre les décisions les plus extrêmes quant aux « besoins véritables » de nos enfants, sont aussi confuses que leur vocabulaire. La pédagogie nouvelle, tout en affranchissant nos enfants des règles de grammaire, s'est fixée comme règle le principe de redondance maximale : ne jamais utiliser un ou deux mots quand on peut dire la même chose en dix ou vingt mots. Voilà le sous-titre d'une publication destinée aux proviseurs : Description exhaustive des fonctions, des objectifs et des pratiques de la participation des élèves dans l'administration des établissements: les voies, les méthodes et les projets pour démocratiser les procédures et les modes de gestion à l'école.<sup>311</sup>

Les Anciens soulignent également que l'expérimentation scientifique supplante chez les Modernes le bon sens et l'expérience, ces derniers préférant

---

<sup>310</sup> « I feel I should speak a word of warning to anyone who intends to acquaint himself with the writings of modern educational theorists. It will be rough sledding, for the writings of most educators sound as if they had been badly translated from the German. They are especially fond of making numbered lists of 'goals' and 'objectives,' and then making subdivisions of 'principles,' 'factors,' and 'implications,' so that the reader finds it extremely difficult to follow the dizzy flight of the original point and gets booted down in cross references. As an example of what I mean, I have recently been reading an article by a leading educator on 'administration,' which he informs us consists of three primary functions, eight elements, nine basic principles, and five relationships ». Smith, *And Madly Teach*, op. cit., 4-5.

<sup>311</sup> « It is hard to resist the conclusion that the ideas of Educationists—upon which they propose to make the most far-reaching decisions about the 'real needs' of our children—are as fuzzy as their vocabularies. The new pedagogy, while freeing our children from the rules of grammar, has given itself the rule of maximum redundancy: never use one or two words where ten or twenty will say the same thing. Here is the subtitle of a publication for high-school principals: A comprehensive description of the functions, purposes, and practices of student participation in school administration : ways, methods, and plans of democratizing school procedure and management ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, op. cit., 38.

« [agiter] toutes sortes de données et de statistiques »<sup>312</sup>. Toute question sur les réformes mises en œuvre obtiennent la même réponse : « La recherche montre que... »<sup>313</sup>. Les innovations introduites au coup par coup ne constituent rien d'autre que des « gadgets », des modifications techniques mineures du système qui ne relèvent pas d'une conception élaborée de ce qu'est l'éducation<sup>314</sup>. Les prétentions scientifiques des Modernes sont dénoncées comme une usurpation, ainsi que Bestor s'est particulièrement appliqué à le démontrer dans son article « Aimlessness in Education ».

Il est un dernier reproche adressé par les Anciens aux Modernes, celui du verrouillage intégral du système éducatif par les professionnels de l'éducation. Les Anciens déplorent la mainmise des éducateurs sur l'ensemble de l'institution. À la fois responsables de la formation des maîtres, de la conception des manuels et des programmes scolaires, les Modernes fonctionnent en vase clos, à l'écart du reste de la communauté scientifique, phénomène tout particulièrement ressenti sur les campus universitaires. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

Les griefs formulés par les Anciens constituent un véritable argumentaire contre l'éducation moderne et sont déployés dans de nombreuses publications remettant en cause le modèle éducatif et pédagogique de l'époque en général. La confrontation fondamentale sur les objectifs de l'éducation s'exprime également dans des micro-débats portant sur des aspects précis, affrontements au cours desquels rejaillissent les tensions entre conceptions des Anciens et conceptions des Modernes. La mise en place de cours dits d'« études sociales », les *social studies*, cristallise une partie du débat. Les éducateurs modernes favorisent ce modèle de cours qui intègrent plusieurs matières et fonctionnent sur la pluridisciplinarité, remplaçant dans beaucoup d'établissements les enseignements d'histoire et de géographie. Les thèmes y sont traités de manières moins factuelles, substituant les conversations et débats

---

<sup>312</sup> « They trot all sorts of data and statistics ». Rudolf Flesch, *Why Johnny Can't Read—And What You Can Do about It* (New York : Harper, [1955] 1986) : 133.

<sup>313</sup> « Any question which a parent may raise about any aspect of the New Education is likely to be answered by 'research shows...' ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*, 71.

<sup>314</sup> « The latest gimmick among U.S. educators was something called 'life-adjustment' education—a school of thought which seemed to believe that the teacher's job was not so much to teach history or algebra, as to prepare students to live happily ever after ». « Flapdoodle », *Time* (19 septembre 1949) : 64.

sur des thèmes généraux à l'approche plus académique. Ce changement suscite une levée de boucliers de la part des historiens tels que Bestor comme nous l'évoquions plus tôt et des géographes qui y voient le délitement de leur discipline<sup>315</sup>.

Nous nous pencherons ici sur un autre de ces épiphénomènes construit sur les arguments développés dans la Querelle américaine de l'éducation, la remise en cause de l'approche moderne de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire. En 1955, Rudolf Flesch publie l'ouvrage *Why Johnny Can't Read—And What You Can Do about It*, un plaidoyer pour le retour au bon sens dans l'enseignement de la lecture<sup>316</sup>. Flesch, d'origine autrichienne, a obtenu un doctorat en anglais de Columbia et s'intéresse dans ses recherches à la question de la lisibilité<sup>317</sup>. Il est notamment à l'origine d'une des formules les plus utilisées pour mesurer cette lisibilité des textes<sup>318</sup>. Il s'intéresse dans les années 1950 à la méthode d'apprentissage de la lecture dans les écoles américaines. Son ouvrage s'ouvre sur une lettre à la mère d'un Johnny fictif, petit Américain-type en âge d'apprendre la lecture mais en proie à des difficultés que Flesch entend l'aider à résoudre. La seule faute de Johnny, selon Flesch, est d'avoir été « malencontreusement exposé à une école américaine ordinaire »<sup>319</sup>.

Flesch consacre cet ouvrage à un décryptage des méthodes de lecture. Méthode syllabique et méthode globale s'opposent. La méthode syllabique, qui a les faveurs de Flesch, repose sur l'apprentissage de l'alphabet et des sons.

---

<sup>315</sup> Richard J. Paxton, « Don't Know Much about History—Never Did », *Phi Delta Kappan* Vol. 85, No. 4 (décembre 2003) : 264-273. Alan Singer, « Past as Prologue : History vs. Social Studies », *Social Education* Vol. 68, No. 2 (mars 2004) : 158-160.

<sup>316</sup> Flesch, *op. cit.*

<sup>317</sup> Le terme en anglais est « *readability* ». La langue française est ici démunie, car le terme lisibilité ne renvoie généralement qu'à la dimension matérielle du texte. Il faut ici lui substituer la dimension intellectuelle de l'activité de lecture. La lisibilité renvoie alors à déterminer dans quelle mesure un texte est facile à lire et à comprendre. Le sociologue Louis Timbal-Duclaux propose un néologisme, la lisabilité, pour traduire cette notion spécifique. Louis Timbal-Duclaux, « Textes 'inlisables' et lisibles », *Communication et langages* No. 66 (1985) : 13-31.

<sup>318</sup> « Rudolf Flesch propose de qualifier un texte par deux cotes. Une cote de 'facilité de lecture', une cote d'intérêt humain'. La première mesurerait, pour ainsi dire, la mécanique du texte : elle est simple ou elle est compliquée. La deuxième s'efforcerait de mesurer ce je ne sais quoi qui fait qu'un texte est plein de la chaleur communicative que l'auteur est désireux de faire partager à ses lecteurs. Les deux cotes se déduisent de formules chiffrées, compliquées, reposant sur d'innombrables mesures de textes puisés aux sources les plus diverses ». André Conquet et François Richaudeau, « Cinq méthodes de mesure de la lisibilité », *Communication et langages* No. 17 (1973) : 5-16.

<sup>319</sup> « Johnny's only problem was that he was unfortunately exposed to an ordinary American school ». Flesch, *ibid.*, 2.

L'enfant décompose les mots en unités de sons. En somme il s'agit du b.a.-ba. La méthode globale de lecture, qui se répand dans les écoles américaines à partir des années 1920, vise à reproduire l'approche de la lecture des adultes lecteurs confirmés qui ne décomposent pas les mots mais les photographient. L'enfant mémorise de manière photographique un groupe de signes, le mot. Les mots sont introduits un à un et l'enfant apprend à les reconnaître de la même manière que s'il s'agissait d'idéogrammes. Flesch dénonce la méthode globale comme une forme de régression. Revenant sur l'histoire de l'apprentissage de la lecture, il observe que les alphabets ont supplanté les idéogrammes. En adoptant la méthode globale qui oblige à mémoriser chaque mot individuellement, l'école américaine opèrerait donc un retour en arrière<sup>320</sup>. Par ailleurs, un cercle vicieux se dessine : les manuels d'apprentissage de la lecture doivent s'appauvrir lexicalement pour permettre à l'enfant de deviner un mot nouveau par le contexte plutôt qu'en le déchiffrant et multiplier les répétitions pour qu'à terme l'enfant puisse en mémoriser la forme<sup>321</sup>. L'apprentissage de la lecture devient dès lors un processus quasi bêtifiant, au cours duquel l'enfant ne peut être exposé qu'à des documents didactisés dans un anglais si sursimplifié qu'il tient de l' « idiome »<sup>322</sup>.

Les arguments soulevés par Flesch contre la méthode globale sont en tous points similaires aux objections des Anciens face à l'éducation moderne. Les soupçons d'anti-intellectualisme sont soulevés par la réflexion sur les contenus des manuels. L'usage exagéré de pseudo-expériences et d'études par les Modernes est aussi évoqué : la méthode globale résulterait de l'analyse en laboratoire du comportement de lecteurs confirmés reconnaissant les mots sans les décomposer. Flesch rejette ce principe dans l'apprentissage de la lecture car

---

<sup>320</sup> « We have thrown 3,500 years of civilization out the window and have gone back to the age of Hammurabi ». Flesch, *op. cit.*, 5.

<sup>321</sup> « So what does [the child] get instead ? He gets those series of horrible, stupid, emasculated, pointless, tasteless little readers, the stuff and guff about Dick and Jane or Alice and Jerry visiting the farm and having birthday parties and seeing animals in the zoo and going through dozens and dozens of totally unexciting middle-class, middle-income, middle-I.Q. children's activities that offer opportunities for reading 'Look, look' or 'Yes, yes' or 'Come, come' or 'See the funny, funny animal' ». *Ibid.* 7.

<sup>322</sup> « It is word-method-reader idiom, a language to be found solely and exclusively in the books manufactured for use with and on American schoolchildren. It is *not* the language used in telling a story, making a narrative interesting, or conveying information intelligibly. No normal writer ever wrote such a poem, no mother ever told such a bedtime story. Our literature is composed in English, *not* in 'Oh, oh! Come, come! Look, look!' language ». *Ibid.*, 84-85.

il revient à plaquer artificiellement sur des débutants des mécanismes qui ne se développent qu'avec l'expérience. Il ne manque pas d'ironie quand il décrit la façon dont les Modernes sont parvenus à l'adoption de la méthode globale :

Du temps des chariots et des diligences on enseignait l'alphabet et les sons ; puis les hommes en blanc se sont mis au travail dans leurs laboratoires et ont trouvé quelque chose de bien supérieur ; la recherche a donc désormais remisé la désuète procédure pré-scientifique.<sup>323</sup>

C'est ici encore l'arsenal scientifique des Modernes qui est moqué et cette quête constante de l'innovation au détriment du bon sens et de l'expérience acquise au fil du temps. Enfin, Flesch soulève la dimension autoritaire de la nouvelle forme d'apprentissage de la lecture. Il associe la méthode globale à une démarche de conditionnement similaire à celle développée par Ivan Pavlov au XIX<sup>e</sup> siècle lorsqu'il avait démontré la possibilité de créer un réflexe de salivation chez le chien en le conditionnant. La méthode globale devrait être plus justement rebaptisée méthode pavlovienne :

Bien entendu, il est possible d'apprendre à lire à un enfant [selon la méthode de Pavlov], il n'y a rien de plus facile. On lui montre le mot *poulet* dix-sept fois de suite, à chaque fois associé avec l'image d'un poulet et l'explication par l'enseignant que cette combinaison de lettre désigne un poulet. Puis de même avec tous les autres mots. Ne voyez-vous pas combien cette méthode est avilissante ? On n'explique jamais à l'enfant *pourquoi* cet amas de mots veut dire « poulet » plutôt que « girafe », « kangourou » ou « récréation ». Ne voyez-vous pas que c'est la question du pourquoi qui est la plus importante dans l'esprit de tous les enfants ? L'enfant aimerait peut-être savoir pourquoi *poulet* désigne un poulet, peut-être ne pose-t-il pas simplement la question car il sent qu'il n'obtiendra pas de réponse. C'est « poulet » parce que la maîtresse l'a dit. Le conditionnement est un procédé autoritaire. Il me semble évident que la méthode globale revient essentiellement à traiter les enfants comme s'ils étaient des chiens. Ce n'est pas du tout une méthode d'apprentissage ; il s'agit clairement d'une méthode de dressage.<sup>324</sup>

La lecture, clé de voûte d'un modèle qui envisage l'éducation comme garant de la démocratie et de la liberté de pensée, se voit détournée et

---

<sup>323</sup> « In the horse-and-buggy age they taught the letters and sounds ; then the men in white went to work in their laboratories and found something much superior ; so now research has driven out the old-fashioned, prescientific procedure ». Flesch, *op. cit.*, 44.

<sup>324</sup> « *Of course* you can teach a child to read that way—nothing easier than that. You show him the word *chicken* seventeen times in succession, each time in connection with a picture of a chicken and an explanation by the teacher that this combination of letters means a chicken. And so with every other word. Don't you see how degrading this whole process is? The child is never told *why* this heap of letters means 'chicken,' and not 'giraffe,' or 'kangaroo,' or 'recess period.' Don't you know that the main question in all children's minds is the question why? Maybe the child would like to know why *chicken* means a chicken; maybe he doesn't ask the question simply because he feels he won't get an answer. It's 'chicken' because Teacher says so. Conditioning is an authoritarian process. It seems to me a plain fact that the word method consists essentially of

transformée en outil de conditionnement tuant dans l'œuf toute velléité de comprendre le monde et son fonctionnement en s'interrogeant et en explorant le patrimoine écrit. Ce conditionnement s'inscrit dans un système verrouillé digne d'un régime totalitaire : les éducateurs modernes, apôtres de la méthode globale, contrôlent la formation des instituteurs qui assurent ensuite la diffusion de ce mode d'apprentissage de la lecture dans toutes les écoles du pays par le biais de manuels conçus dans les facultés d'éducation. Comble de l'horreur pour Flesch, le système éducatif américain s'apparente à un système fermement encadré par un ministère de l'éducation tant la dictature de la méthode globale se fait ressentir<sup>325</sup>.

Au-delà des similitudes sur le fond des arguments déployés par les Anciens, la remise en cause de l'éducation moderne dans les années 1950 se caractérise également par une certaine homogénéité dans la forme des critiques.

### **2.2.2. Modalités : un discours agoniste, entre pamphlet et satire**

La prose des Anciens se rattache incontestablement à la forme du discours agoniste, discours dont la fonction première est la persuasion et qui présuppose l'existence d'un contre-discours, une thèse adverse<sup>326</sup>. Plus précisément, une forme particulière du genre agoniste est caractéristique des textes publiés par les anti-éducation moderne au lendemain de la seconde guerre mondiale, celle du pamphlet.

Frédéric Saenen, critique littéraire, propose une définition en plusieurs points du pamphlet. Il compte parmi les caractéristiques du pamphlet sa forme écrite, le fait qu'il exprime la réaction de son auteur à une situation ou à l'actualité de son environnement, des marqueurs rhétoriques spécifiques, un ton particulier entre péremption et violence verbale, et le fait qu'il intervienne pour

---

treating children as if they were dogs. It is not a method of teaching at all; it is clearly a method of animal training ». Flesch, *op. cit.*, 125-126.

<sup>325</sup> « It's a foolproof system all right. Every grade-school teacher in the country has to go to a teachers' college or school of education; every teachers' college gives at least one course on how to teach reading; every course on how to teach reading is based on a textbook; every one of those textbooks is written by one of the high priests of the word method. In the old days it was impossible to keep a good teacher from following her own common sense and practical knowledge; today the phonetic system of teaching reading is kept out of our schools as effectively as if we had a dictatorship with an all-powerful Ministry of Education ». *Ibid.*, 12.

dénoncer un adversaire ou pour prendre parti pour une cause<sup>327</sup>. La remise en cause de l'éducation moderne par les Anciens reprend ces codes : elle se développe en réaction à une nouvelle donnée sociétale et se construit sur une remise en cause violente du travail accompli par les éducateurs modernes.

Les travaux du spécialiste de la rhétorique Marc Angenot proposent un cadre théorique plus solide. Angenot s'est illustré par son étude de ce qu'il dénomme la « parole pamphlétaire ». Il s'efforce d'en esquisser une typologie, mettant à jour les dynamiques sous-tendant cette forme littéraire à part entière<sup>328</sup>. Nous aurons recours à l'ensemble des traits caractéristiques qu'il dégage pour établir un idéal-type de la forme pamphlétaire. Cette démarche nous permettra de faire émerger les grands ressorts de l'argumentation des Anciens.

Angenot propose une description du pamphlet en ces termes :

Le pamphlet serait de la polémique particulièrement violente, « explosive ». [...] Le pamphlétaire [...] *réagit* devant un scandale, une imposture, il a le sentiment de tenir une évidence et de ne pouvoir la faire partager, d'être dans le vrai, mais réduit au silence par une erreur dominante, un mensonge essentiel, une criante absurdité ; il jette un regard incrédule ou indigné sur un monde carnavalesque.<sup>329</sup>

Le pamphlet intervient en réaction à des circonstances précises, il propose une réponse à des faits historiques spécifiques. Le terme clé est celui d'imposture : le pamphlétaire réfute le discours dogmatique, le discours établi comme vérité par l'autorité en la matière. Ce paramètre s'applique tout à fait à la situation des Anciens qui s'élèvent contre ce qui constitue, au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'orthodoxie dans le domaine de l'éducation, à savoir les principes de l'éducation moderne. L'ouvrage d'Albert Lynd souligne cette « imposture » en entendant bien dénoncer le « charlatanisme dans les écoles publiques »<sup>330</sup>. La mainmise des éducateurs professionnels sur le système est soulignée car elle leur permet d'éditer leur propre « vérité » en matière d'éducation. Ce verrouillage est dénoncé en soulignant le pouvoir des éducateurs. L'historien de l'éducation Edgar W. Knight désigne les professeurs

---

<sup>326</sup> Marc Angenot, *La Parole pamphlétaire : contribution à la typologie des discours modernes* (Paris : Payot, 1982) : 34.

<sup>327</sup> Frédéric Saenen, *Dictionnaire du pamphlet : de la Révolution à Internet* (Gollion : Infolio, 2010) : 18.

<sup>328</sup> Angenot, *ibid.*

<sup>329</sup> *Ibid.*, 21.

<sup>330</sup> Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*

d'éducation comme le « Sanhédrin » du domaine, autorité suprême qui fait et défait les méthodes d'éducation<sup>331</sup>.

Angenot propose un ensemble de traits caractéristiques qui mettent à jour la spécificité de la façon dont le pamphlétaire perçoit le monde qui l'entoure. Le pamphlétaire, dénonciateur d'une imposture, se positionne comme à la marge, en opposition à une « parole institutionnelle ». Cette marginalité contribue à créer un sentiment de « spoliation lexicale » :

Le pamphlétaire est un homme à qui on a « volé » ses mots. Il se sent victime d'une spoliation : le langage dont il se sert a été perverti, vidé de son sens par l'effet de l'imposture et du scandale qu'il s'efforce justement de combattre.<sup>332</sup>

Cette difficulté est par exemple soulignée chez Bestor qui cherche à se réapproprier et à redéfinir la notion d'éducation. Nous renvoyons ici à une citation utilisée précédemment : « un citoyen a besoin de nos jours d'une *éducation*, pas d'une panoplie de bons tuyaux »<sup>333</sup>. L'adversaire a vidé de son sens la noble notion d'éducation, si pervertie que l'emploi du terme appelle à une rédéfinition.

La marginalité du pamphlétaire le pousse également à rechercher l'adhésion du public pour gagner en force afin de remettre en cause l'ordre établi. Le pamphlet entend tirer le public de son apathie et le pousser à l'action. Rudolf Flesch s'adresse à une mère d'élève dans son plaidoyer pour un retour à la méthode de lecture syllabique<sup>334</sup>. Le titre de l'ouvrage de Bernard Iddings Bell, *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency*, illustre cette volonté d'initier un sursaut, une prise de conscience<sup>335</sup>. Cette recherche de l'adhésion publique passe par une identification du pamphlétaire avec son auditoire. Les Anciens veillent à mettre en exergue leur qualité de non-initiés, de citoyens ordinaires réagissant à l'imposture des spécialistes de l'éducation. Benjamin Fine s'identifie en qualité de parent d'élève dans *Our Children Are Cheated : The Crisis in American Education*<sup>336</sup>. Le sous-titre de l'ouvrage de Mortimer Smith

---

<sup>331</sup> Edgar W. Knight, « The Obligation of Professional Education to the Schools », *School and Society* (6 octobre 1951). Reproduit dans Smith (éd.), *The Public Schools in Crisis*, *op. cit.*, 48-59.

<sup>332</sup> Angenot, *op. cit.*, 93.

<sup>333</sup> « A citizen today needs an *education*, not a headful of helpful hints ». Bestor, *The Restoration of Learning*, *op. cit.*, 83.

<sup>334</sup> Flesch, *op. cit.*

<sup>335</sup> Bell, *Crisis in Education*, *op. cit.*

<sup>336</sup> Fine, *Our Children Are Cheated*, *op. cit.*

*And Madly Teach* est lui « A Layman Looks at Public School Education ». De même, Albert Lynd précise écrire en qualité de parent impliqué dans la vie de l'école sans pour autant être spécialiste d'éducation. Il souligne qu'il passe ses journées dans l'univers du commerce<sup>337</sup>. La quête d'un soutien populaire de la part du pamphlétaire se traduit également par le jeu sur la dichotomie entre bon sens et sagesse populaire « accumulée de l'espèce humaine » comme nous le mentionnions précédemment et, à l'opposé, la prétendue scientificité des Modernes. Angenot décrypte en ces termes les procédés mis en œuvre pour capter l'adhésion du public :

Un autre 'mythe' culturel est activé, enfin, par la pratique pamphlétaire : celui de l'humanisme cognitif, de l'inutilité du savoir spécialisé, sinon de son caractère nuisible. Ce n'est pas sans démagogie que le polémiste rappelle à tout coup qu'il n'est pas un spécialiste, pas un 'politicien professionnel' pour parler de politique, pas un professeur pour disserter d'esthétique, rien qu'un honnête homme... Si dramatiquement seul qu'il se reconnaisse, sa rhétorique fait appel à la chose du monde qu'on dit la mieux partagée, le 'simple' bon sens ou, avec une coloration éthique, la simple droiture de conscience.<sup>338</sup>

En termes de dynamiques, le pamphlet fait coexister l'argumentation et l'agression, il est « à mi-chemin entre l'essai et l'invective »<sup>339</sup>. Nous ne reviendrons pas ici sur l'arsenal argumentatif qui associe disqualification des idées des Modernes et présentation des arguments des Anciens. La dimension invective est transmise par le recours à des figures de l'agression parmi lesquelles Angenot signale le néologisme :

Le néologisme dans le pamphlet est exclusivement fonctionnel, il ne naît pas d'une rêverie créatrice sur le langage mais vise à stigmatiser l'adversaire et ses pratiques. Le plus souvent, il proviendra d'une dérivation péjorative.<sup>340</sup>

L'éducation moderne a bien inspiré ses détracteurs : les spécialistes en éducation sont tour à tour des « éducationnistes » ou des « pédagogistes », évoluant dans leur petit royaume, l'« *Educationdom* » où ils conversent en « éducationais »<sup>341</sup>.

---

<sup>337</sup> Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*

<sup>338</sup> Angenot, *op. cit.*, 344..

<sup>339</sup> *Ibid.*, 43.

<sup>340</sup> *Ibid.*, 264.

<sup>341</sup> Les termes « educationists » et « pedagogists » se retrouvent dans bon nombre d'essais des Anciens. La paternité du terme « Educationdom » revient à Albert Lynd : « Columbia's Teachers College is the paradise of Educationdom ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*, 136. Le terme « Educationese » apparaît dans le même ouvrage, en page 38.

Si une majorité des textes semble relever de la forme pamphlétaire, certains flirtent néanmoins avec une variante contiguë, le satirique. Les textes d'Arthur E. Bestor, Jr., dont l'article « Aimlessness in Education » est représentatif, frappent par l'impression que tous les ponts ont été brûlés et qu'aucune conciliation n'est possible. Bestor ne se reconnaît aucunement dans l'ennemi et nie l'existence d'une quelconque once de sens commun aux Modernes. L'absurdité de leur raisonnement est telle qu'on ne peut se placer sur le même plan pour leur répondre. Aucune de leurs prémisses ne peut être retenue comme raisonnable. Angenot définit le genre en ces termes :

Le satirique s'installe en un point extrême de divergence idéologique. Il coupe délibérément le discours adverse de ce qui peut le rattacher à une logique universelle et se borne à jeter un regard « entomologique », apitoyé ou indigné, sur le grouillement de raisonnements biscornus du système antagoniste. Il partage avec son lecteur le monopole du bon sens. Le genre satirique développe une rhétorique du mépris. La démonstration, s'il y en a une, se borne à mesurer l'abîme qui sépare l'erreur adverse du démontrable. La stratégie du probable n'est plus guère de mise puisque l'erreur est privation radicale d'intelligibilité, ou, avec une coloration éthique, obstination diabolique et aveuglement devant le vrai.<sup>342</sup>

Il n'y a pas de rédemption possible pour les Modernes dans la perception de Bestor. Il n'existe aucune base sur laquelle pourrait se construire un compromis car l'éducation moderne n'appartient pas, pour Bestor, au domaine de l'éducation. Elle n'en est qu'un mauvais pastiche, une « parodie »<sup>343</sup>.

### **2.2.3. La bataille de l'opinion publique**

Le débat sur l'éducation après 1945 se construit par le biais d'un extraordinaire nombre d'articles et d'ouvrages, témoignages des interventions de défense ou au contraire de dénonciation de l'éducation progressiste. L'histoire de l'éducation est émaillée de débats. Toutefois, les observateurs s'accordent à singulariser celui de l'après-seconde guerre en raison de son intensité sans précédent<sup>344</sup>. Jacques Barzun, historien français des idées alors en poste à Columbia, note dès 1948 le nouveau climat qui entoure ce débat sur l'éducation :

---

<sup>342</sup> Angenot, *op. cit.*, 36.

<sup>343</sup> Bestor, *Educational Wastelands*, *op. cit.*, 81.

<sup>344</sup> « Although ever-present to some extent, criticism of education has recently established new records for volume, breadth of coverage, and intensity ». Cecil Winfield Scott (éd.), *Public Education Under Criticism* (New York : Prentice-Hall, Inc., 1954) : 3.

L'éducation fait désormais l'actualité. On peut tomber quasiment quotidiennement dans les pages des grands quotidiens sur quelque nouvelle critique, accusation ou réfutation au sujet de nos écoles.<sup>345</sup>

La production de textes est si importante qu'elle donne lieu, entre 1953 et 1956, à l'édition de quatre anthologies regroupant des textes de contribution au débat publiés aussi bien dans la presse à grand tirage que dans des revues spécialisées ou des monographies<sup>346</sup>. Des numéros spéciaux sont consacrés au sujet, aussi bien dans les pages de *Life* en octobre 1950 sur le thème « Les Écoles américaines : confrontées à une crise » que dans des revues consacrées à l'éducation telles que le *Phi Delta Kappan* ou *Professional Education*. Selon un recensement des articles effectués dans l'*Education Index*, la critique de l'éducation gagne du terrain à partir des années 1940 et monte en puissance avec l'entrée dans la décennie 1950. La rubrique « Écoles publiques—critique » fait son apparition dans l'*Index* en 1942, marquant l'émergence d'un nouveau phénomène. Le recensement des parutions année par année montre une progression constante du sujet : 3 entrées en 1942, 7 en 1945, 13 en 1949, 35 en 1951 et 49 en 1952<sup>347</sup>.

Par ailleurs, le débat entre Anciens et Modernes se distingue d'autres controverses sur l'éducation du fait de son débordement hors de la sphère institutionnelle. Jusqu'alors, les divergences d'opinion quant aux moyens et méthodes déployés dans les écoles s'étaient résolues au sein des écoles, dans les conseils d'éducation et commissions spécialisées des districts et États et parmi la communauté des professionnels d'éducation par le biais des différentes associations. La Querelle, en revanche, se déploie rapidement aux yeux de tous. Ce conflit animant à l'origine tout particulièrement la communauté universitaire gagne les pages des grands quotidiens et magazines nationaux, ainsi que les étalages des librairies.

Une étude menée par les Américains Huntington Harris et Paul M. Lewis en 1948 interroge l'influence de la presse dans la formation de l'opinion publique.

---

<sup>345</sup> « Education has become news. Almost daily in the great metropolitan newspapers you may read of some new critique, charge or countercharge affecting our schools ». Barzun, « Teaching—Job or profession », *op. cit.*, 42.

<sup>346</sup> Ernest O. Melby et Morton Puner (éds.), *Freedom and Public Education* (New York : Praeger, 1953). Sturges F. Cary (éd.), *New Challenges to Our Schools* (New York : The H. W. Wilson Company, 1953). Scott (éd.), *Public Education Under Criticism*, *op. cit.* Smith (éd.), *The Public Schools in Crisis*, *op. cit.*

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, ils estiment que la presse est encore, bien que dans une moindre mesure que par le passé, un facteur majeur dans les dynamiques de façonnement de l'opinion publique<sup>348</sup>. Comment la presse traite-t-elle le sujet du débat ? Un regard sur les publications pour la période 1945-1959 fait apparaître l'intérêt porté au niveau national pour le débat qui agite le monde de l'éducation :

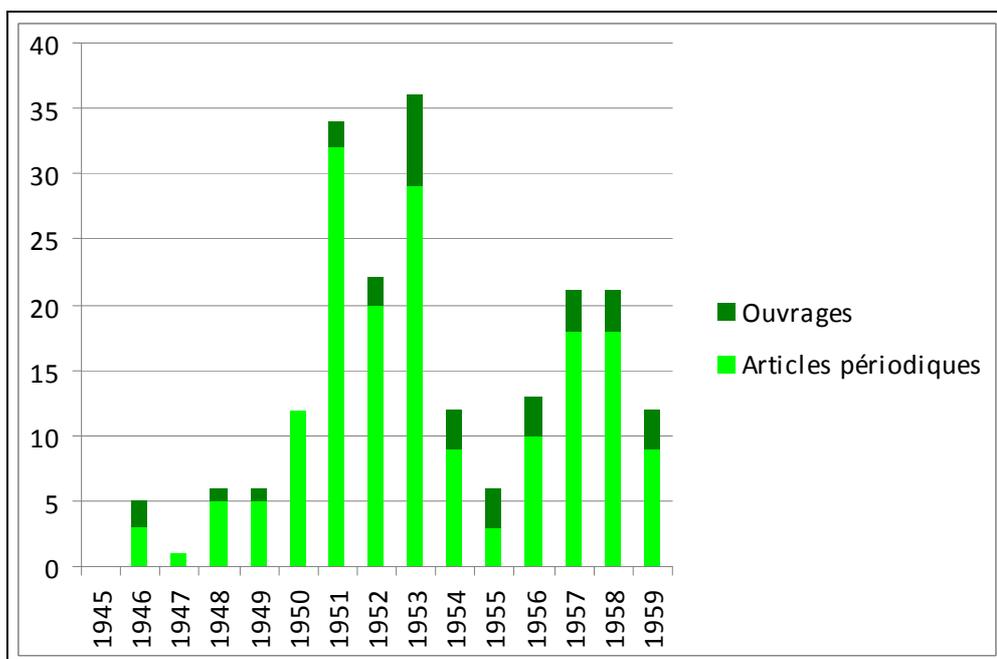


Figure 2 : ouvrages et périodiques consacrés au débat par année<sup>349</sup>

Le débat sur l'éducation fait l'objet d'une couverture importante dans les pages des grands magazines tels que *Time* et *Life*. Les rédactions comptent parmi leurs rangs des journalistes spécialisés dans les questions d'éducation, tels que Benjamin Fine pour le *New York Times* ou Dorothy Thompson pour le *Ladies' Home Journal*. Une concentration plus importante peut être observée à partir de 1951, suivie d'un nouveau pic à partir de 1957. Nous pouvons supposer

<sup>347</sup> Cité dans Scott (éd.), *Public Education Under Criticism*, op. cit., 3.

<sup>348</sup> « There seems excellent reason to suppose that the analysis of press content may ultimately produce a predictive device, within certain limited areas of public behavior [...] ». Huntington Harris et Paul M. Lewis, « The Press, Public Opinion and Public Behavior », *The Public Opinion Quarterly* (été 1948) : 220-226.

<sup>349</sup> Le corpus sur lequel s'appuient ces chiffres a été établi en partie à partir du *Reader's Guide to Periodical Literature* pour les périodiques. Apparaissent dans ce recensement les articles référant au débat, qu'ils en soient un compte-rendu neutre ou qu'ils prennent ouvertement parti pour un des deux camps. Les quotidiens locaux sont exclus de cette étude, il s'agit exclusivement de publications nationales.

que ces phénomènes correspondent à des micro-crisis à l'intérieur du débat, à savoir la polémique de Pasadena en 1951 et le lancement du satellite soviétique Spoutnik en 1957, deux événements sur lesquels nous serons amenés à revenir par la suite. Il semblerait que ces crises aient permis une pénétration accrue des questions d'éducation dans la sphère publique, agissant comme catalyseurs braquant les projecteurs sur la situation des écoles<sup>350</sup>.

Une étude de l'orientation des publications sur la période concernée accrédite l'affirmation de Bestor selon laquelle la sphère professionnelle de l'éducation est verrouillée, ou du moins dominée, par les Modernes. Nous pouvons observer en effet une plus grande représentation du point de vue moderne dans l'ensemble des articles évoquant le débat parus dans des revues spécialisées en éducation<sup>351</sup>:

---

<sup>350</sup> Il s'agit du phénomène de « *media hype* ». Il repose sur l'apparition d'un événement catalyseur: « in order to understand the media hype as a journalistic phenomenon, we have to begin with its trigger event. A trigger event sparks the attention of several media at the same time and allows for the intense coverage of the same news story or event. The trigger event has some quite distinct characteristics to it: it meets all the traditional news values; it taps into an issue that is able to promote debate as it can be seen from several points of view; and finally the trigger event can be related to existing stereotypes and prejudices in order to present a simple and striking image of a complex problem ». Charlotte Wien et Christian Elmelund-Praestekaer, « An Anatomy of Media Hypes : Developing a Model for the Dynamics and Structure of Intense Media Coverage of Single Issues », *European Journal of Communication*, Vol. 24, No. 2 (juin 2009) : 198. Cet événement catalyseur sert de point de départ et apporte une visibilité accrue au phénomène dont il est jugé comme étant symptomatique : « an (unusual) event triggers increased media attention; the media set their focus on this specific topic or event; they enlarge it, and by so doing evoke all kinds of social responses, which will in turn become news as well, further stimulating the news wave ». Peter L.M. Vasterman, « Media-Hype : Self-Reinforcing News Waves, Journalistic Standards and the Construction of Social Problems », *European Journal of Communication*, Vol. 20, No. 4 (décembre 2005) : 511.

<sup>351</sup> Au rang desquelles on trouve, entre autres, le *Phi Delta Kappan*, *School and Society*, ou *The Elementary School Journal*. Beaucoup de revues spécialisées n'étant pas répertoriées dans les bases de données bibliographiques, il est fort possible qu'en réalité l'écart soit bien plus important. Par exemple, un passage en revue du *National Association of Secondary School Principals Bulletin* suggère que, en réalité, une écrasante majorité des publications destinées au public des professionnels de l'éducation diffusait les idées Modernes.

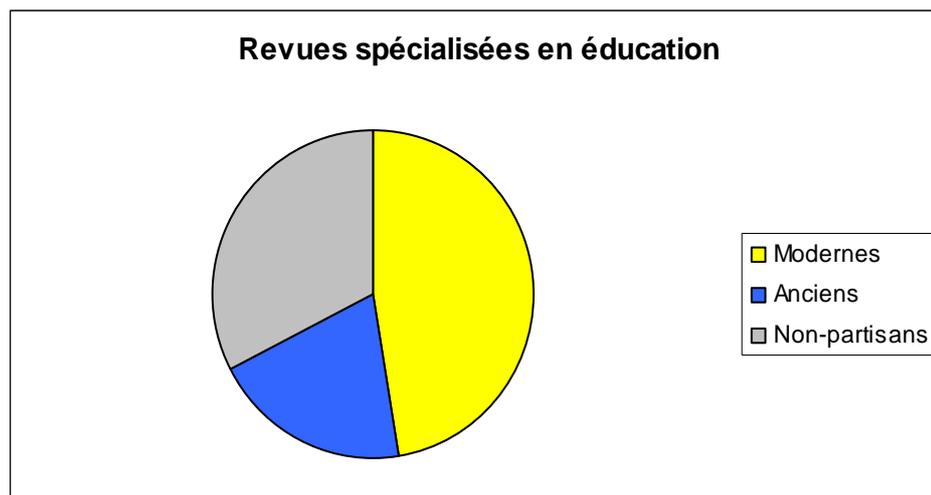


Figure 3 : point de vue exprimé sur le débat dans les revues spécialisées en éducation 1945-1959<sup>352</sup>

En revanche, le phénomène s'inverse dans la presse grand public. Qu'il s'agisse de grands journaux quotidiens nationaux, d'hebdomadaires ou de mensuels, il apparaît très nettement que c'est la position des Anciens qui se voit le plus largement relayée :

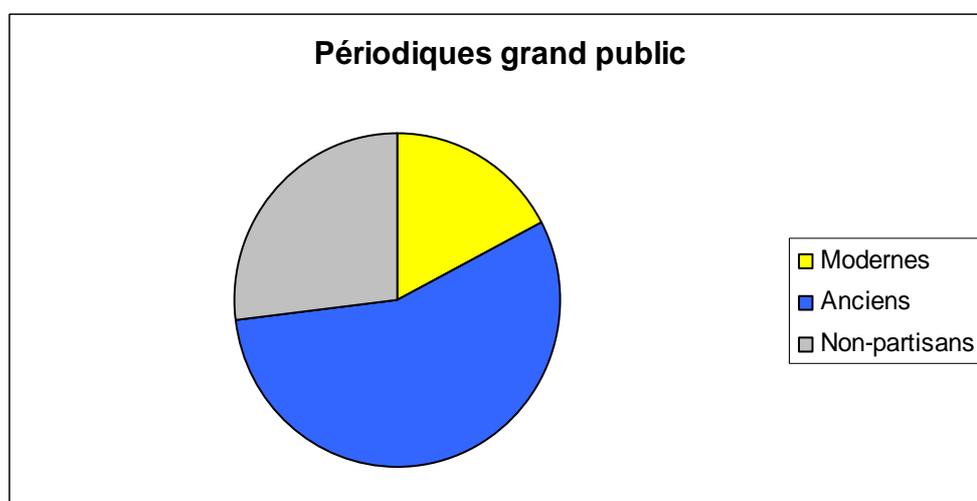


Figure 4 : point de vue exprimé sur le débat dans les périodiques grand public 1945-1959

<sup>352</sup> Le corpus de périodiques utilisé ici et dans les deux graphiques suivants est le même que précédemment. Les publications sont divisées en trois catégories reflétant le contenu des articles. Correspondent aux catégories « Anciens » et « Modernes » des articles témoignant d'une adhésion complète ou quasi-complète à la ligne défendue par chacun des deux groupes. L'intitulé « non-partisans » englobe les publications rapportant le débat sans parti pris spécifique.

Il en va de même dans le domaine des monographies. Les Anciens font preuve d'une grande efficacité et parviennent à diffuser leurs idées par le biais d'un nombre conséquent d'ouvrages consacrés à l'état de l'éducation dans les années 1950 :

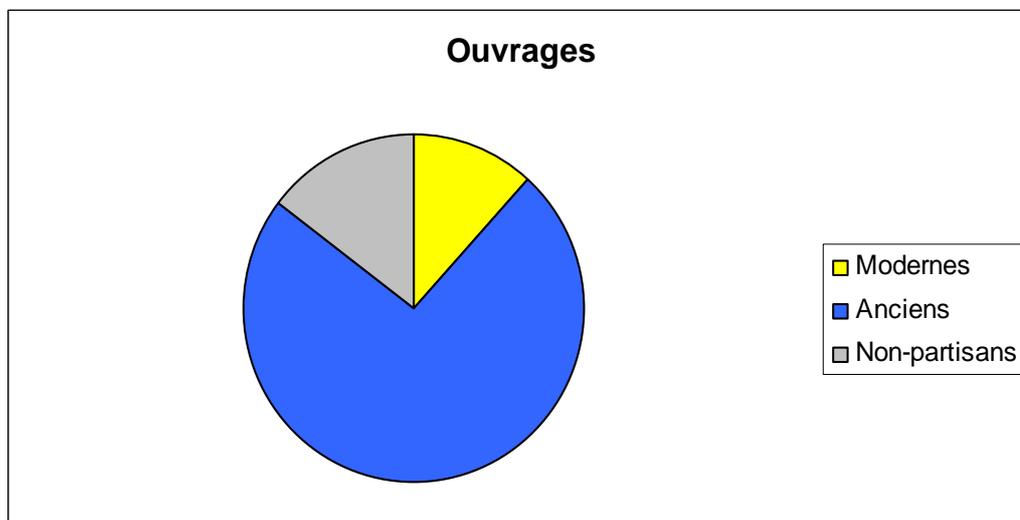


Figure 5 : point de vue exprimé dans les ouvrages sur le débat 1945-1959

Nous pouvons, à partir de ces chiffres, émettre l'hypothèse que les Anciens ont eu à cœur de rallier l'opinion publique. Certains des ouvrages issus de leurs rangs deviennent de beaux succès d'édition, à l'image du *Why Johnny Can't Read* de Rudolf Flesch. Cet ouvrage reste en bonne position dans les listes de meilleures ventes en librairie pendant les trente-neuf semaines suivant sa parution. Sa première édition se solde par la vente de 144 000 exemplaires et le livre suscite une telle inquiétude que les questions qu'il soulève sont développées cinq mois après sa parution sous la forme d'un programme télévisé intitulé « Nos Enfants apprennent-ils à lire ? »<sup>353</sup>.

Cette dichotomie dans la répartition des publications soulève une faille majeure dans la stratégie des Modernes dans le cadre du débat. Les Anciens ont su s'approprier les médias grand public, jouant souvent sur leur profil de citoyens issus de la société civile. Ils ont ainsi mis l'opinion publique en alerte. Au cours de la même période, les Modernes peinent à exporter leurs idées et diffuser leur défense en réponse aux attaques. Leurs tentatives se déploient

<sup>353</sup> Phyllis J. Schantz, *The First Grade Studies in Retrospect* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Austin: University Texas, 2002) : 16.

dans les pages de revues dont ils ont le contrôle, revues spécialisées qui n'ont pas pour vocation de passer entre les mains du citoyen lambda. Alors que les Modernes s'attardent à se défendre auprès d'un public spécialisé déjà acquis par conviction ou par subordination hiérarchique, la sphère publique se voit saturée par la parole des Anciens qui n'est que rarement interrompue lors de brèves incursions des Modernes dans les médias destinés au plus grand nombre. Cette erreur tactique des Modernes, ou erreur par manque de tactique, verse de l'eau au moulin des Anciens qui décrivent leurs adversaires comme coupés des réalités et enfermés dans une tour d'ivoire à la tête des institutions. Bien qu'en mesure d'opposer une réponse articulée et argumentée aux attaques des Anciens, les Modernes pêchent par manque de pragmatisme en matière de communication et de relations publiques. Alors qu'ils n'occupent pas l'espace public, ils laissent la place aux Anciens qui mettent en œuvre un travail de sappe qui portera ses fruits à partir de 1957 grâce à un coup de pouce de l'actualité internationale. En ne s'impliquant que partiellement dans la bataille de l'opinion publique, les Modernes mettent en péril leurs chances de survie.

#### **2.2.4. La riposte des Modernes**

Les chiffres sont sans appel : les Modernes n'ont pas su s'approprier la sphère publique. Toutefois, au-delà des remarques purement comptables, la teneur des contributions des Modernes au débat révèle également un positionnement problématique dans la Querelle. Il est difficile d'établir un « arsenal argumentaire » moderne, contrairement au cas des Anciens qui ont eux développés un ensemble de critiques dirigées sur les points qu'ils avaient cernés comme étant les failles de l'éducation moderne. Les Anciens ont adopté une stratégie offensive, tandis que les Modernes se sont laissés enfermer dans une position défensive. L'échange entre Bestor et ses collègues de l'Université de l'Illinois Hand et Sanford est représentatif de cette dynamique.

Un grand nombre des textes Modernes diffusés dans la presse grand public sont en réalité des réponses aux publications des Anciens. Les articles en question entendent commenter les ouvrages circulants et, avant tout, rétablir la vérité en ce qui concerne l'éducation moderne. En 1950, Gilbert E. Case, doyen de la faculté d'éducation de l'Université Brown dans le Rhode Island, réagit dans les pages de l'*Atlantic Monthly* à un article d'Albert Lynd qui servira de base à

son ouvrage publié trois ans plus tard, *Quackery in the Public Schools*<sup>354</sup>. La réponse de Case est un exposé didactique détaillant méthodiquement les principes de l'éducation moderne afin de démontrer les raccourcis et les inexactitudes dans le portrait qu'en avait dressé Lynd. Elle pointe des erreurs d'appréciation et les corrige, sans toutefois véritablement s'en prendre à l'auteur adverse en remettant en cause les fondations de la position de l'Ancien. En termes de rhétorique, la parole Moderne dans la presse grand public s'inscrit dans une démarche dominée par le logos, l'argumentation et la persuasion s'opérant par le biais de la démonstration et de la raison<sup>355</sup>. Case ne s'autorise qu'une pique en toute fin d'article, pique qui révèle toutefois un topos de la littérature des Modernes, celui de l'opposition entre modernité et passéisme :

Dans son premier paragraphe, M. Lynd se lamente au sujet de la prévalence chez les chefs d'établissements d'un type, celui du principal qui, bien que capable de mener « une discussion passionnée en classe sur 'Une Solution démocratique à notre problème de gestion de la circulation' », peine à déchiffrer la date en chiffres romains gravée au centre du frontispice de son établissement. Cette situation embarrassante est, bien entendu, regrettable. Mais bien que M. Lynd ait raison sur ce point, je pense pour ma part que s'il fallait choisir un chef d'établissement sur la base de talents si anecdotiques, je soutiendrais l'homme intéressé par les problèmes contemporains de circulation, problèmes qui jouent un rôle dans la sécurité et la poursuite du bonheur. Le système numérique romain était une organisation maladroite qui a, en réalité, empêché tout progrès mathématique pour les Romains pendant des siècles et n'a peut être pas sa place sur la façade d'un lycée moderne. Après tout, nous sommes en MCML après Jésus-Christ et confrontés aux mathématiques de l'Âge Atomique.<sup>356</sup>

Case touche ici un point important. Les Anciens envisagent la remise en cause des arts libéraux comme une forme d'irrévérence, un manque de respect pour l'héritage culturel des civilisations passées. Toutefois, les bouleversements de la modernité ne justifient-ils pas une mise à jour des programmes afin qu'ils reflètent les réalités contemporaines? Un homme maîtrisant le latin et le grec

---

<sup>354</sup> Gilbert E. Case, « 'Quackery in the Public Schools': An Answer », *The Atlantic Monthly* (juin 1950) : 57-60.

<sup>355</sup> Nous appuierons les remarques rhétoriques sur le cadre et les définitions fournis dans un ouvrage de Michel Meyer. Michel Meyer, *La Rhétorique* (Presses Universitaires de France : 2004).

<sup>356</sup> « In his first paragraph, Mr. Lynd laments the prevalence of a type of high school principal who, though he may be able to lead 'an enraptured class discussion in 'A Democratic Solution of Our Traffic Problem,' has difficulty in deciphering the Latin date on the cornerstone of his school building. Such a predicament, of course, is too bad. But even though Mr. Lynd has a point here, I still feel that if one had to make a choice of a school administrator on the basis of even such trivial abilities, I'd favor the man interested in today's traffic problems, which involve life, limb, and the pursuit of happiness. The Roman system of number symbols was a clumsy arrangement that effectively blocked Roman mathematical progress for centuries and perhaps ought not to be on a

est-il plus savant que celui qui comprend les mécanismes industriels modernes? La notion de progrès est centrale. Le ressassement d'artefacts du passé ne retient-il pas en arrière la société américaine, de la même manière que le système de numération des Romains les a privés de progrès majeurs dans les sciences? Le temps passé à évoquer le passé n'est-il pas une opportunité gâchée d'évoquer les dernières avancées et le futur? Le point soulevé par Case est fondamental et donne à réfléchir. Toutefois, il est évacué en fin d'article sous forme anecdotique. Une occasion est perdue de remettre en cause la logique qui sous-tend l'éducation humaniste. L'exemple de l'article de Case est à l'image d'une majorité des autres publications Modernes dans la presse grand public. Trop occupés à réexpliquer les principes de l'éducation moderne, les Modernes en oublient de saper plus ouvertement la logique des Anciens. Cette volonté de laisser le champ du *pathos* et de l'indignation aux Anciens et de préférer une posture professorale résiliente et fondée sur l'explication raisonnée est certes louable. Toutefois, l'efficacité d'une telle stratégie à l'heure de l'« Âge Atomique » et des médias modernes est incertaine. C'est le constat que dresse Palmer Hoyt en 1953, dans les pages de la revue d'éducation *Phi Delta Kappan*. Le journaliste du *Denver Post*, défenseur de l'éducation moderne, est conscient des réalités médiatiques :

En tant que journaliste, je suis tout particulièrement sensible au rôle de la presse dans la lutte sans fin pour améliorer les écoles. Les rédacteurs et les éditeurs sont particulièrement bien placés pour agir, et en ont le devoir. Les attaques acharnées et les droits de réponses vigoureux sont plus tape-à-l'oeil qu'une discussion raisonnée sur les questions d'éducation. Mais la responsabilité de la presse américaine envers nos écoles va au-delà du simple compte rendu des querelles en une des journaux.<sup>357</sup>

Dans cet article, Hoyt appelle les parents à voir par-delà le battage médiatique et à s'investir dans leurs écoles. Toutefois, il cerne avec justesse une dynamique centrale du fonctionnement médiatique. En se refusant à entrer dans le jeu des « attaques acharnées » et des « droits de réponse vigoureux », les

---

modern high school building. After all, we are in Anno Domini MCML face to face with the mathematics of the Atomic Age ». Case, *op. cit.*, 60.

<sup>357</sup> « As a newspaperman, I am particularly concerned with the role of the press in the never-ending fight for better schools. A publisher or editor enjoys a unique opportunity—and responsibility. Bitter attacks and spirited defenses are often more eye-catching than reasoned discussion of school-issues. But the American press has a responsibility to our schools that goes beyond the mere reporting of front page quarrels ». Palmer Hoyt, « What the Wisest Parents... », *The Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 368.

Modernes capitulent sur le front des médias grand public et ne peuvent escompter être aussi entendus que leurs adversaires. Les Anciens, emmenés par Bestor, se montrent bien plus incisifs, gagnant les faveurs des rédacteurs qui relaient plus volontiers les critiques incendiaires que les « discussion[s] raisonnée[s] ».

Les publications Modernes dans les revues spécialisées en éducation s'articulent, quant à elles, autour d'un « genre » singulier dans la Querelle, une forme de traité consacré à la réflexion sur la meilleure posture à adopter face aux attaques des Anciens. Pour employer la typologie classique d'analyse de la rhétorique, il s'agit d'un ensemble d'articles consacrés à la phase de l'*inventio*, l'élaboration de l'arsenal argumentaire le plus apte à convaincre. Les Modernes se montrent très analytiques, comme le suggèrent les titres de quelques-unes de leurs contributions : en 1951, Harold Alberty propose une collection d'articles visant à cerner les attaques des Anciens avec *Let's look at the Attacks on the Schools*<sup>358</sup>. En 1952, Archibald Anderson propose un décryptage de la stratégie adverse dans « The Cloak of Responsibility: The Attackers and Their Methods »<sup>359</sup>. En 1952 toujours, Kenneth Henderson et Harold C. Hand s'interrogent sur la portée des attaques menées par les Anciens avec « To What Extent Is the General Public in Sympathy with the Current Attack on the Schools? »<sup>360</sup>. On ne manquera pas de noter un parti pris habile dans la formulation. En effet, les Modernes regroupent les attaques contre l'éducation moderne sous un label plus large : les attaques contre l'éducation moderne constituent des attaques contre l'école en général. Profitant d'un mouvement parallèle de remise en cause de l'utilisation des fonds fédéraux pour financer l'éducation, les Modernes désignent les Anciens comme anti-éducation. Les méthodes de combat douteuses ne sont finalement donc pas l'apanage des Anciens.

---

<sup>358</sup> Harold Alberty et al., *Let's Look at the Attacks on the Schools* (Columbus : Ohio State University Press, 1951).

<sup>359</sup> Archibald W. Anderson, « The Cloak of Responsibility: The Attackers and Their Methods », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 66-81.

<sup>360</sup> Kenneth B. Henderson et Harold C. Hand, « To What Extent Is the General Public in Sympathy with the Current Attack on the Schools? », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 110-115.

Adeptes des méthodes clairement édictés et des procédures, les Modernes s'efforcent de standardiser les réponses aux attaques en proposant des pistes sur la conduite à adopter. William Gray et William Iverson prodiguent des conseils dans « What Should be the Profession's Attitude Toward Lay Criticism of the School? »<sup>361</sup>. Gordon McCloskey propose lui, en préambule à un plan de remise en ordre de la stratégie de communication Moderne, un diagnostic très juste des dynamiques du débat, soulignant les erreurs commises par les Modernes<sup>362</sup>. McCloskey pointe du doigt une série de maladresses découlant d'un manque de clarté dans la présentation de l'éducation moderne auprès du grand public. Les liens avec la société civile doivent être resserrés. Par ailleurs, le vocable doit être adapté à ce public et McCloskey en appelle à un abandon des considérations très techniques au profit d'un langage plus clair. Enfin, il regrette la position défensive des Modernes :

Beaucoup d'entre nous se sont efforcés de corriger des malentendus répandus. Nous y sommes souvent parvenus. Toutefois, trop souvent encore nous réagissons à la critique en répondant que cette critique est infondée ou que son auteur ne comprend de toute évidence pas la complexité de l'éducation. Il se peut, dans ces deux cas de figure, que nous ayons raison. Mais aucune de ces deux réponses ne contribue à rectifier les idées fausses sur lesquelles les critiques infondées s'appuient.<sup>363</sup>

McCloskey en appelle à un effort en matière de relations publiques. Ce ne sont toutefois pas les médias qui doivent être au cœur de cette opération, mais les enfants et leur famille. Les professionnels de l'éducation doivent rétablir une connexion avec la société civile. Or, pour McCloskey, c'est en démontrant concrètement par le travail l'amélioration du système éducatif que les Modernes doivent répondre aux Anciens.

Les contributions des Modernes au débat dénotent une stratégie argumentaire diamétralement opposée à celle des Anciens. La remise en cause de l'éducation moderne est perçue comme résultant d'une mauvaise compréhension, d'un malentendu quant à son fonctionnement. La riposte ne

---

<sup>361</sup> William S. Gray et William J. Iverson, « What Should be the Profession's Attitude Toward lay Criticism of the School? », *The Elementary School Journal* (septembre 1952) : 2-6.

<sup>362</sup> Gordon McCloskey, « Meeting Attacks on Public Education », *Progressive Education* (janvier 1952). Repris dans Melby et Puner (éds.), *op. cit.*, 256-260.

<sup>363</sup> « Many of us have attempted sincerely to correct public misunderstandings. We have often been successful. Too often, however, we still react to criticism with comments that the criticism is unjustified or that the critic obviously does not understand the complexities of education. Both

s'articule donc pas sur une remise en cause du modèle défendu par les Anciens, mais par un travail reposant sur une pédagogie de l'explication.

### **2.2.5. La « Guerre froide » universitaire**

S'il est un lieu en particulier qui cristallise le débat sur l'éducation par-delà la bataille dans les médias, il s'agit sans aucun doute des campus universitaires américains. L'échange entre Arthur Bestor et ses deux collègues de la faculté d'éducation de l'Université de l'Illinois en 1952 laisse apparaître sans détour l'animosité entre ces trois universitaires. Les mots échangés ne sont pas empreints du caractère policé commandant généralement à la correspondance professionnelle entre collègues. La seule concession aux lois de la civilité tient, dans ces textes, à l'accolement du titre de « Professeur » au nom. Il apparaît même erroné de parler de conflit entre collègues dans la mesure où Bestor, qui s'inscrit dans une logique de dénonciation de l'imposture de l'éducation moderne, semble mettre en cause l'appartenance-même des spécialistes de l'éducation à la communauté scientifique :

La subversion de la vie intellectuelle américaine est possible car les douze premières années d'instruction formelle (de l'école primaire au lycée) sont entre les mains d'éducateurs occupant des fonctions à responsabilité et qui n'ont aucunement leur place dans le monde de la science, de la recherche et des professions savantes, monde que ces éducateurs ne respectent pas et par lequel ils ne sont pas respectés.<sup>364</sup>

La rupture entre communauté scientifique et spécialistes de l'éducation est, selon Bestor, consommée et matérialisée par un « rideau de fer ». Le conflit qui s'ouvre sur les campus oppose deux blocs s'observant, rejetant les fondements de la pensée adverse, multipliant les passes d'armes par voie d'articles et de pamphlets, sans toutefois en venir aux mains.

### ***Un monopole de l'éducation ?***

Le conflit qui anime l'Université de l'Illinois est symptomatique du sentiment de méfiance caractérisant les relations entre les facultés d'éducation et

---

comments may be true. Neither helps correct the public misunderstanding upon which unfair criticism is based ». McCloskey, *op. cit.*, 256-260.

<sup>364</sup> « The subversion of American intellectual life is possible because the first twelve years of formal schooling (from the elementary grades through the high school) have fallen under the policy-making control of educators who have no real place in—who do not respect, and who are not respected by—the world of science, of scholarship, and of the learned professions ». Bestor, « Aimlessness in Education », *op. cit.*, 114.

l'ensemble des autres composantes. Au sein même de Columbia, dont la faculté d'éducation est considérée comme très prestigieuse par la communauté enseignante, la suspicion est de mise quant aux activités et aux résultats des recherches des grands spécialistes de l'école. Dès 1929, Nicholas Murray Butler, président de l'Université Columbia durant quarante-trois années, dénonce les évolutions en matière d'éducation, évolutions pourtant soutenues et dans une certaine mesure rendues possibles par les travaux d'une composante de son université. Butler, ancien professeur de philosophie, ne mâche pas ses mots :

Nous sommes en fait désormais invités et exhortés à adopter comme modèle pour l'éducation de l'enfant américain la vache qui paît paresseusement dans les prés et mastique ce qui charme son œil et semble à même de lui remplir l'estomac.<sup>365</sup>

Si l'attaque de Butler ne désigne pas de destinataire direct, on ne peut pour autant douter que c'est l'éducation moderne qui se voit ici remise en cause. La critique porte sur l'absence de stimulation intellectuelle dans les programmes modernes qui écartaient sujets abstraits ou rébarbatifs pour lesquels l'enfant ne trouverait pas d'applications immédiates.

De manière plus générale, bon nombre des monographies publiées lors de la Querelle sont l'œuvre d'universitaires. Nous avons mentionné précédemment Arthur Bestor et Rudolf Flesch. D'autres professeurs s'illustrent dans le domaine de la défense de l'éducation humaniste. Hutchins, auteur de *Some Observations on American Education* et de *The Conflict in Education in a Democratic Society*, professeur de droit avant de devenir président de l'Université de Chicago<sup>366</sup>. Bernard Iddings Bell, auteur de *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency*, était, lui, professeur de théologie à Columbia<sup>367</sup>. Notons également les contributions de John Latimer, professeur de lettres classiques à l'Université George Washington ou encore d'Harry J. Fuller, professeur de botanique à l'Université de l'Illinois. Tous ont évolué dans le domaine des disciplines classiques des arts libéraux et s'élèvent contre la

---

<sup>365</sup> « We are now actually invited and urged to take as our model for the education of the American child, the cow, which grazes lazily in the pasture and munches what pleases the eye and seems likely to fill the stomach ». Nicholas Murray Butler, *Changes of a Quarter Century* (New York, 1929) : 8-11. Cité dans Willis Rudy, *Schools in an Age of Mass Culture* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1965) : 312.

<sup>366</sup> Robert M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society* (New York : Harper and Brothers, 1953). Hutchins, *Some Observations on American Education*, *op. cit.*

<sup>367</sup> Bell, *Crisis in Education.*, *op. cit.*

mainmise des professeurs d'éducation sur le système éducatif. Le clivage de l'époque n'est alors pas celui des sciences humaines et des sciences dures, car toutes deux appartiennent à la tradition d'éducation humaniste. Les Anciens sont plus enclins, dans les années 1950, à faire la distinction entre véritables disciplines scientifiques et sciences de l'éducation. Albert Lynd évoque ce clivage :

L'un des aspects les plus consternants de l'éducationnisme est son isolation quasi totale de l'ensemble de savoirs sérieux dans les domaines des lettres, des arts et des sciences tel qu'il est représenté par les professeurs des facultés autres que celle d'éducation. L'attitude de beaucoup de professeurs d'université en sciences humaines, sociales, et naturelles vis-à-vis de leurs collègues des facultés d'éducation oscille entre l'indifférence et le mépris. Lorsque j'ai remarqué dans un article de magazine que les facultés d'éducation étaient un thème récurrent des blagues circulant au sein des salles de professeurs des universités (une conclusion tirée de mes propres observations en tant qu'enseignant dans quatre établissements d'enseignement supérieur), les correspondants éducationnistes m'ont jugé coupable d'insulte injustifiée.<sup>368</sup>

On remarque, par ailleurs, une distinction faite entre véritables « éducateurs » (*educators*), qui assurent l'éducation dans une discipline, et « éducationnistes » (*educationists*), ou « éducationnalistes » (*educationalists*), termes péjoratifs utilisées par les Anciens pour désigner les spécialistes d'éducation<sup>369</sup>. Lynd, tout comme Bestor, remet d'ailleurs en cause la légitimité du titre de professeur pour ces spécialistes en éducation :

Lorsque l'assemblée d'une association de parents d'élèves est haranguée par un professeur d'éducation en visite quant aux bienfaits de la Nouvelle éducation, les parents les plus sérieux écoutent avec respect et en s'efforçant sincèrement de s'en remettre à l'autorité de celui qui porte le titre impressionnant de « Professeur » ou « Docteur ». Les parents devraient être mieux informés du fait qu'il y a professeur et *professeur*, et que le professeur d'éducation appartient à une espèce à part dans le monde universitaire.<sup>370</sup>

---

<sup>368</sup> « One of the most appalling things about Educationism is its almost complete isolation from the serious body of learning in literature, the arts, and the sciences as represented by university faculties other than that of Education. The attitude of many university professors of the humanities, the social and the natural sciences toward their colleagues of the Education faculty varies from indifference to contempt. When I mentioned in a magazine article that Education was often a subject for Faculty club humor (a conclusion from my own observations as a teacher in four colleges and universities), I was held guilty by Educationist correspondents of an uncalled-for slur ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*, 100-101.

<sup>369</sup> James Binney, « Education and Its Luke-Warm Friends », *Education* Vol. 71, No. 10 (juin 1951) : 651.

<sup>370</sup> « When a P.T.A. audience is harangued by a visiting professor of Education on the blessings of the New Education, the most serious parents listen with respect and with a sincere effort to accept the authority of one who wears the impressive tags of 'Professor' and 'Doctor.' It should be more widely known by parents that there are professors and professors, and that the professor of Education is a special breed in academe ». Lynd, *ibid.*, 102.

L'appartenance même des spécialistes d'éducation à la communauté universitaire est donc parfois perçue comme problématique. Ces derniers constitueraient une seconde classe, moins digne et rigoureuse que la première classe.

Dans les pages du magazine *Life*, John William Sperry, citoyen non spécialiste de l'éducation qui écrit sous le couvert de l'anonymat, lève lui aussi le rideau sur le climat régnant sur les campus universitaires :

Lorsque je me suis entretenu de mes opinions sur les instituts de formation des maîtres avec des professeurs issus d'institutions généralistes du supérieur, la plupart d'entre eux se sont saisis de l'occasion pour s'en prendre aux instituts de formation des maîtres avec une acidité peu commune. Ils ont évoqué les niveaux d'exigence académique bas, le remplacement d'un apprentissage approfondi de tout sujet quel qu'il soit par un méli-mélo de méthodes d'enseignement. Une remarque typique était que « les instituts de formation des maîtres passent tellement de temps à enseigner comment enseigner qu'ils n'en viennent jamais à enseigner les contenus à enseigner ».<sup>371</sup>

Le mépris pour les savoirs disciplinaires irrite profondément les professeurs représentant ces disciplines. Ces derniers regrettent la relégation des connaissances à un second plan, alors que la pédagogie occupe une place prépondérante. Pour eux, l'éducation n'est pas qu'affaire de méthode d'enseignement et repose avant tout sur des fondations de contenus disciplinaires. La marotte du tout pédagogique chez les professeurs d'éducation n'est pas du goût de leurs collègues universitaires. Bestor s'élève contre le saupoudrage de connaissances qui ne sont plus que des prétextes pour la mise en œuvre d'activités et d'exercices :

Les enseignants n'ont qu'à enseigner ce qu'on leur dit d'enseigner. Les scientifiques et les chercheurs n'ont qu'à fournir quelques faits pour combler les blancs dans les grands desseins conçus par les éducateurs.<sup>372</sup>

Au-delà de la remise en cause de la légitimité scientifique des professeurs d'éducation se dessine une volonté de rebattre les cartes en matière d'éducation

---

<sup>371</sup> « When I talked to professors in liberal arts colleges and universities about my opinions of teachers colleges, most of them took the opportunity to attack the teachers colleges with unusual venom. They talked of low-academic standards, the substitution of a mish-mash of teaching methodology for a thorough learning of anything. A typical charge was: 'Teachers colleges spend so much time teaching how to teach that they never get around to teaching what to teach' ». John William Sperry, « Who Teaches the Teachers ? », *Life* (16 octobre 1950) : 146-154.

<sup>372</sup> « All that teachers need to do is teach what they are told to teach. All that scientists and scholars need do is supply little facts to fill up the blanks in the great schemata which the educators have devised ». Bestor, « Aimlessness in Education », *op. cit.*, 113.

afin d'en retirer le monopole aux facultés d'éducation<sup>373</sup>. Jouant toujours sur le motif de l'usurpation typique du pamphlet, les Anciens, emmenés par Bestor, dénoncent la mainmise des professeurs d'éducation sur l'école américaine :

La Division qui s'est donné pour titre celui de département d'éducation est en réalité un département d'éducation aux méthodes pédagogiques, c'est-à-dire un département de pédagogie. Elle n'a aucun droit de sous-entendre par son nom qu'elle est plus impliquée dans l'éducation que n'importe quel autre département [...] Tirant profit du regrettable laxisme dans le domaine de la terminologie universitaire, les professeurs d'éducation se présentent au grand public comme les seuls membres de la communauté universitaire à consulter sur la question des buts et des finalités ultimes de l'éducation.<sup>374</sup>

Les spécialistes de l'éducation réfléchissent en vase clos et le constat de Mortimer Smith est très semblable à celui de Bestor :

L'une des conséquences les plus malheureuses du tempérament scientifique moderne est la tendance à diviser des éléments qui ne devraient pas l'être en domaines réservés dans lesquels seul l'expert est supposé opérer efficacement. Un de ces éléments est aujourd'hui l'éducation publique ; une clique d'experts s'en est emparé et l'a élevée au rang de « science » ésotérique dans laquelle toutes les perspectives satisfont et où seul l'amateur est méprisable.<sup>375</sup>

L'éducation est pour les Anciens l'affaire de tous. Elle concerne notamment tout particulièrement les spécialistes de disciplines mises en œuvre dans les apprentissages. Ainsi Flesch s'étonne que les méthodes de lecture soient conçues par des professeurs d'éducation sans concertation avec d'autres professionnels détenteurs de savoirs indispensables à cette réflexion :

Tous ces professeurs sont des experts en apprentissage de la lecture et non dans une des deux sciences qui concernent véritablement l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de la lecture n'est pas un sujet qui peut être traité en vase clos. C'est une activité mentale allant de pair avec une dimension de la

---

<sup>373</sup> La transformation de l'éducation en chasse gardée des professeurs d'éducation concorde avec la professionnalisation du domaine. L'historienne de l'éducation Diane Ravitch en prend comme marqueur l'évolution dans la composition des commissions en charge de la rédaction des grands rapports sous l'égide du Bureau de l'éducation. Alors que le Comité des Dix en 1892 était piloté par des spécialistes des disciplines des sciences humaines et des sciences dures, la commission sur les « Principes cardinaux de l'éducation secondaire » de 1918 compte en majorité des spécialistes de l'éducation. Ravitch, *The Troubled Crusade*, *op. cit.*, 48.

<sup>374</sup> « The Division that calls itself a Department of Education is in reality a department in pedagogical methods, that is, a Department of Pedagogy. It has no right to imply, by its name, that it has greater concern with education than any other department [...] Taking advantage of the unfortunate laxness of academic terminology, professors of education present themselves to the general public as the only members of university faculties who need to be consulted with respect to the ultimate aims and purposes of education ». Bestor, *Educational Wastelands*, *op. cit.*, 42.

<sup>375</sup> « One of the less fortunate results of the modern scientific temper is a tendency to divide things that shouldn't be divided into exclusive areas where only the expert is supposed to operate effectively. Today one of these things is public school ed; it has been taken over by a coterie of experts who have erected it into an esoteric 'science' where every prospect pleases and only the amateur is vile ». Smith, *And Madly Teach*, *op. cit.*, 4.

langue anglaise. Il n'y a que deux types d'experts dignes d'être écoutés en matière de lecture : les linguistes et les psychologues. [...] (Je n'entends pas par le terme psychologue les éducateurs et professeurs des facultés de formation des maîtres qui se trouvent être membres de l'Association Américaine de Psychologie. Je fais là référence aux spécialistes dont la recherche se concentre sur l'étude de l'esprit humain).<sup>376</sup>

Les écrits des universitaires esquissent l'image des facultés d'éducation comme des forteresses veillant jalousement sur le royaume que Bestor surnomme l'« Educationdom »<sup>377</sup>. Les professeurs d'éducation ont, semble-t-il, établi leurs prérogatives sur toutes les questions d'éducation et refusent le jeu de la critique constructive et de la réflexion en commun avec les spécialistes d'autres disciplines. Les Anciens, en étalant dans les pages de la presse grand public leurs cris d'alarme quant à l'éducation moderne, entendent faire en sorte que les spécialistes d'éducation soient dessaisis de leur monopole. Leur rôle doit être circonscrit. Bestor propose un modèle de triumvirat dans l'élaboration de l'éducation : aux professionnels de l'éducation, enseignants, professeurs d'éducation ou administrateurs, revient le devoir de juger de la faisabilité pédagogique et de mettre en œuvre les programmes. Les contenus des programmes doivent en revanche être établis et évalués par la communauté savante. Le public, qu'il s'agisse des parents d'élèves ou plus largement de membres de la société civile, assure le maintien d'un lien fort entre éducation et réalités de la société tout en encourageant la conciliation entre les deux autres branches<sup>378</sup>. La proposition de Bestor fait écho à une demande assez répandue dans les écrits des Anciens, celle d'une plus grande implication des « profanes », de la société américaine dans son ensemble<sup>379</sup>.

---

<sup>376</sup> « All those professors are experts in reading, supposedly, but not experts in either of the two sciences that really deal with reading. Reading isn't a subject that can be studied all by itself. It's a mental activity connected with one aspect of the English language. There are only two kinds of experts worth listening to when it comes to reading: linguists and psychologists. [...] (By psychologists I don't mean educators and teacher's college professors who happen to be members of the American Psychological Association. I mean scholars whose main work is the study of the human mind) ». Flesch, *op. cit.*, 123-124.

<sup>377</sup> Bestor, « Reply to 'A Scholar's Documents' », *op. cit.*, 168.

<sup>378</sup> L'appel de Bestor porte dans une certaine mesure ses fruits. Il est suivi de la formation du Council for Basic Education en 1956. Cet organisme, toujours existant, se voulait être un contrepoids à la propagande de l'éducation moderne. Il avait pour vocation d'assurer la diffusion d'un discours prônant l'excellence en éducation et les bénéfices d'une éducation libérale. Il n'a toutefois jamais véritablement obtenu un statut institutionnel ou un pouvoir décisionnel dans les politiques éducatives. Bestor, *Educational Wastelands*, *op. cit.*, 127.

<sup>379</sup> C'est le terme de « layman » qui est régulièrement repris et a valeur de qualification pour certains participants du débat. Mortimer Smith fait par exemple valoir ce titre dans le sous-titre de son essai *And Madly Teach : A Layman Looks at Public School Education*. Alors que les

### **Un enjeu clé : la formation des enseignants**

Les tensions au sein de la communauté universitaire reposent sur une question fondamentale : à qui revient-il d'orienter la direction prise par l'éducation américaine ? S'il existe une administration pour mettre en œuvre les décisions, il reste à déterminer qui assurera la fonction de tête pensante. Les spécialistes des disciplines traditionnelles entendent bien mettre fin à l'hégémonie des spécialistes.

Le contrôle de l'éducation passe par un point clé, celui de la formation des enseignants. Les théories de l'éducation moderne demeurerait bien inoffensives si elles étaient confinées aux murs des facultés d'éducation et aux laboratoires de recherche. Les Anciens s'inquiètent toutefois de leur propagation par les enseignants issus des cursus offerts dans les facultés d'éducation. Le diagnostic des Anciens quant à la situation est sans appel. Harry Fuller, professeur de botanique, constate que les enseignants assument désormais toutes les fonctions sauf celle d'enseignant du fait des instructions données dans les facultés d'éducation :

Les braves et jeunes néophytes sortis de nos facultés d'éducation, équipés de leur photocopieur, [...] doivent maintenant se faire nourrices, instructeurs d'éducation sexuelle, conseillers médicaux, consultants pour les cœurs brisés, arbitres de la bataille entre coup de brosse vertical ou horizontal pour le lavage des dents et moniteurs d'auto-écoles.<sup>380</sup>

Un autre sujet d'alarme est le niveau de formation des enseignants dans leur discipline de prédilection. L'enseignement aux élèves ne peut être de qualité, car les enseignants eux-mêmes n'ont pas bénéficié d'une formation solide en termes de contenus disciplinaires :

Bon nombre de professeurs de sciences ne s'intéressent pas aux sciences et ne sont d'ailleurs pas compétents pour les enseigner. [...] Les exigences pour la certification des enseignants du public font peu de cas des compétences dans la matière enseignée. Elles mettent plutôt l'accent sur comment enseigner.<sup>381</sup>

---

spécialistes d'éducation sont si décriés, l'absence de connaissances techniques ou scientifiques sur la question devient un étendard porté fièrement, garant du bon sens de l'auteur. Smith, *And Madly Teach*, *op. cit.*

<sup>380</sup> « The earnest, young, mimeograph-equipped neophytes of our colleges of education [...] must now become wet nurses, instructors in sex education, medical advisors, consultants to the lovelorn, umpires in the battle of the vertical versus the horizontal stroke in tooth-brushing, and professors of motor-vehicle operations ». Harry J. Fuller, « The Emperor's New Clothes, or Prius Dementat », *The Scientific Monthly* Vol. 72, No. 1 (janvier 1951) : 34.

<sup>381</sup> « Many science teachers are not interested in science, nor are they competent to teach science. [...] The certification requirements for public school teachers pay little attention to

Les Anciens estiment que le manque d'intérêt des jeunes Américains pour les disciplines traditionnelles résulte d'une incapacité des enseignants à transmettre des sujets qu'ils maîtrisent eux-mêmes trop mal pour en mettre en avant les ressorts et leur donner tout leur sens :

Le dégoût éprouvé par beaucoup d'élèves pour les mathématiques est, je le crois fermement (et beaucoup de mathématiciens aussi), le reflet du nombre d'enseignants du primaire et du secondaire qui craignent cette discipline car ils n'ont jamais été contraints d'élever leur maîtrise du sujet au niveau de la véritable compréhension de cette discipline. De même la négligence des langues vivantes, un des manquements les plus graves de notre système éducatif, me semble être la resucée d'un cercle vicieux qui trouve sa source dans la honte qu'éprouvent mais répriment la plupart des enseignants américains (y compris bon nombre d'universitaires) concernant leurs propres insuffisances dans ce domaine. Il faut remédier à cette situation dans les écoles primaires et secondaires qui, avec un succès renversant, étouffent tout intérêt intellectuel émergent en refusant de pousser toute étude disciplinaire jusqu'au niveau où l'élève dépasse un seuil et savoure confiance et plaisir.<sup>382</sup>

La formation pédagogique des enseignants se fait au détriment de leur formation disciplinaire. Or les Anciens envisagent le savoir comme le fonds de commerce de l'enseignant, sa raison d'être. Il a pour fonction de transmettre, geste qui nécessite des méthodes perfectionnées par la pédagogie. Néanmoins, l'éducation moderne semble omettre la question de ce qui est transmis, du savoir et du contenu disciplinaire. L'enseignant ne peut être réduit au statut de spécialiste de la transmission, il doit être détenteur d'un savoir :

[L'éducation libérale] part du principe qu'un bon enseignant doit maîtriser plus que les seules méthodes d'enseignement, que le bon bibliothécaire maîtrise plus que le classement et la sélection routinière d'ouvrages, que le bon journaliste maîtrise plus que les spécificités de l'écriture journalistique.<sup>383</sup>

---

competence in the subject matter. Instead, the emphasis is on how to teach ». Arnold O. Beckman, « A Businessman's View on the Failure of Education », *U.S. News & World Report* (novembre 1956) : 83-86.

<sup>382</sup> « The distaste of many students for mathematics, I firmly believe (and many mathematicians with me), is a measure of the number of elementary and secondary school teachers who are frightened of the subject because that have never been required to bring their command of it up to the threshold of genuine comprehension. And the neglect of foreign languages—one of the gravest weaknesses of our educational system—seems to me the resucée of a vicious circle, originating in the shame which most American teachers (including a great number of university scholars) feel, but suppress, concerning their own inadequacies in the field. This situation must be corrected in the elementary and secondary schools which are, with devastating success, killing off every budding intellectual interest by refusing to carry forward any disciplined study to the point where the student passes the threshold into confidence and enjoyment ». Bestor, *Educational Wastelands*, *op. cit.*, 172.

<sup>383</sup> « [Liberal education] is based on the assumption that a good teacher needs to know a great deal more than methods of teaching, a good librarian a great deal more than cataloguing and routine book-selection, a good newspaperman a great deal more than the quirks of journalistic writing ». *Ibid.*, 65.

Les Anciens proposent une explication à cet état de fait que l'on ne peut imputer aux enseignants. Il est à noter que les enseignants sont envisagés comme des victimes impuissantes et ne sont à aucun moment dénigrés ou pointés du doigt par les Anciens, qui estiment que la responsabilité toute entière de la mauvaise préparation des enseignants incombe à leurs formateurs. Tout ce gâchis découle du monopole des professeurs d'éducation car ceux-ci contrôlent l'intégralité de la chaîne, de la formation des enseignants à leur certification, en passant par la conception des programmes. Albert Lynd souligne cette dimension :

Le charlatanisme est quasi inévitable dans un domaine où les praticiens conçoivent leur propre discipline et sont seuls juges de leurs propres compétences.<sup>384</sup>

De par leur influence sur les normes pour obtenir un certificat d'enseignement, les professeurs d'éducation sont en mesure d'imposer les cursus suivis par les futurs enseignants. Ils axent excessivement les programmes sur la dimension pédagogique, leur spécialité. Les Anciens suggèrent que ces programmes visent à endoctriner les futurs enseignants en annihilant chez eux toute velléité de sortir des sentiers battus. Les professeurs d'éducation s'assurent ainsi qu'aucune remise en question ne viendra de l'intérieur :

Contraint de subir l'humiliation d'accumuler des crédits dans des cours de pédagogie stériles, presque interdit de s'aligner avec les chercheurs et les scientifiques de sa discipline de prédilection, endoctriné sans relâche dans une philosophie de l'éducation « officielle », soumis à des contrôles méticuleux et à la supervision d'une hiérarchie professionnelle de l'éducation, l'enseignant du public ne peut escompter résister aux prescriptions de l'administration ou obtenir une véritable voix dans la formulation de la politique éducative.<sup>385</sup>

Les professeurs d'éducation privent les enseignants de toute liberté pédagogique, confortant ainsi leur contrôle du système et étouffant toute critique venue de l'intérieur.

---

<sup>384</sup> « Quackery is almost inevitable in a profession whose practitioners create their own subject matter and are the only judges of their own competence ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, *op. cit.*, 90.

<sup>385</sup> « Forced to undergo the humiliation of piling up credits in sterile courses in pedagogy, virtually forbidden to align himself with scholars and scientists in his chosen field, ceaselessly indoctrinated in an 'official' educational philosophy, subjected to minute control and supervision by a professional educational hierarchy, the public school teacher cannot hope to resist administrative dictation or to secure a real voice in the formulation of educational policy ». *Ibid.*, 120.

Le regard critique des universitaires sur le fonctionnement des facultés d'éducation amène à s'interroger sur les raisons pour lesquelles. Pour autant, aucune mesure n'est prise pour entraver l'action des professeurs d'éducation. Pourquoi, par exemple, ne pas mettre fin à l'inflation de l'offre de cours d'éducation ? Albert Lynd avance une explication d'ordre économique :

Comment se fait-il que les universités se montrent officiellement si complaisantes vis-à-vis de ces arrangements intellectuels au rabais au sein de leurs locaux alors qu'on ne fait nul secret sur tous les campus du peu d'estime que leur témoignent les membres des autres facultés? Eh bien, il est bien peu d'institutions d'enseignement supérieur dans lesquelles on ne parvienne à trouver une excuse adaptée pour justifier tout département attirant beaucoup d'étudiants. J'ai entendu l'avis accommodant d'un président d'université qui s'exprimait officieusement au sujet du marchandage de cours par les Éducationnistes. Il a déclaré que les facultés en éducation sont contraintes d'opérer avec la nécessité de « faire du chiffre ». Les facultés d'éducation sont généralement mal dotées financièrement en comparaison avec les autres départements. Leurs principaux revenus proviennent des frais payés par les étudiants et il est difficile de résister à la tentation de multiplier les cours tarifés. Le président a fait savoir que ceux qui seraient tentés de tourner en ridicule l'inflation dans les cours se rendraient plus utiles en s'efforçant de lever quelques millions de fonds pour la faculté d'éducation.<sup>386</sup>

La surenchère et le nivellement dans les facultés d'éducation serait le résultat du peu de considération et du peu d'efforts consentis par les universités pour mobiliser des moyens satisfaisants pour les cursus en éducation. L'omnipotence des professeurs d'éducation serait le résultat de l'absence d'intérêt dont a fait preuve le reste de la communauté universitaire pendant bien longtemps. Dans les pages du magazine *Life* comme dans les monographies de Bestor, on admet que la formation des enseignants a été délaissée par les universitaires des disciplines traditionnelles car elle revêt une dimension moins prestigieuse que d'autres activités disciplinaires<sup>387</sup>. Les Anciens ne sont donc pas totalement étrangers au déclin qu'ils dénoncent. La force de leur intérêt pour les facultés d'éducation au lendemain de la seconde guerre mondiale n'a d'égale

---

<sup>386</sup> « Why are the universities officially so complacent about these intellectual bargain basements on their premises, since the low esteem in which they are held by many members of other faculties is no secret on any campus? Well, there are very few institutions of higher learning in which adequate excuse cannot be found for any department attracting high enrollment. I heard one lenient judgment of Educationist course-mongering from a university president speaking off the record. He said that the Education faculty is forced to operate under "box office" pressure. The School of Education is usually poorly endowed in comparison with other departments; its principal income is from student fees, and the temptation to multiply fee-earning courses is very difficult to resist. The president intimated that those who would ridicule course inflation would be more usefully occupied in an effort to raise a few millions in endowment for the Education faculty ». Lynd, *Quackery in the Public Schools*, op. cit., 165-166.

<sup>387</sup> Sperry, op. cit., 146-154. Bestor, *Educational Wastelands*, op. cit., 6.

que le dédain dont ils ont fait preuve au cours des décennies précédentes pour les questions de formation des enseignants.

### **2.3. Une ligne de faille instable : quid du progressisme ?**

L'éducation moderne américaine s'est construite sur des fondations basées sur l'éducation progressiste. John Dewey, figure tutélaire du mouvement, a marqué de son sceau le *Teachers College* de l'Université Columbia et la faculté d'éducation de l'Université de Chicago. L'éducation progressiste a, pour les Modernes, supprimé le carcan qui jusqu'alors étouffait le système éducatif américain et ouvert la voie à une refonte des pratiques. Les Modernes se veulent être les héritiers du mouvement. Quel jugement est alors porté par les Anciens sur l'éducation progressiste ? Les prémisses ne mènent pas ici à la conclusion attendue. Les Modernes se présentent comme descendants du progressisme. Les Anciens portent une haine féroce aux Modernes. Toutefois, les Anciens portent un jugement nuancé sur l'éducation progressiste, dessinant un spectre allant du rejet à la sincère admiration pour la figure de Dewey et le mouvement qu'il avait initié. Nous nous pencherons donc sur le regard porté par les Anciens sur l'éducation progressiste.

#### **2.3.1. Quel héritier légitime ?**

L'attitude de certains Anciens quant à John Dewey et aux préceptes de l'éducation progressiste dénote un rejet absolu, comme il est possible de le constater dans les publications d'Albert Lynd ou de Bernard Iddings Bell :

Les conclusions atteintes par John Dewey et ses disciples, qu'ils fassent preuve de sagesse ou non, ne tiennent pas plus d'une démarche d'expérimentation que celles des Jésuites par exemple qui, en termes de méthode, sont aux antipodes. Dans les deux cas, ce qui est préconisé et pratiqué découle de présuppositions philosophiques ; ils procèdent par déduction plutôt que par induction. [...] Nous constatons ce qui est arrivé et arrive à la pensée américaine, à l'esprit américain, sous la houlette de ceux qui décident en matière d'éducation. Une théorie qui fonctionne si mal doit *certainement* être erronée.<sup>388</sup>

---

<sup>388</sup> « John Dewey and his disciples, whatever be their wisdom or lack of it, do not come to their conclusions as a resucée of experimentation one whit more than do, for example the Jesuits, who are at the opposite pole in the method. In both cases what is advocated and practiced is derived from philosophical presupposition; it is deductive rather than inductive. [...] We see what has happened and is happening to the American mind, the American character, under the leadership of those who now set the educational pattern. A theory which works so badly *must* be wrong ». Bell, *Crisis in Education*, *op. cit.*, 8-9.

C'est ici l'intégralité du modèle incarné par Dewey qui est rejetée, tant en termes de conclusions que de méthode de recherche. Les fondations mêmes de la pensée développée par le philosophe sont problématiques. L'héritage progressiste est à éradiquer dans son intégralité.

La position développée par Lynd et Bell ne constitue toutefois pas le point de vue unique dans la littérature des Anciens. Il est à noter que leur réaction tient également du conflit moral, Lynd et Bell réprochant avant tout la disparition de la morale et de la religion dans l'éducation. John Dewey, en prônant une forme de religion sécularisée dans laquelle la dévotion au changement de la société primerait, n'avait donc pas les faveurs d'une branche de la population réclamant un retour marqué de la religion à l'école pour restaurer l'ordre.

Il n'existe pas de ligne de pensée uniforme chez les Anciens quant au progressisme. Mortimer Smith incarne une position intermédiaire dans l'appréciation de Dewey et de son mouvement :

Je ne crois pas que la petite école rurale traditionnelle peinte en rouge représente le sommet de la réussite éducative et je ne crois pas non plus que l'enseignement que j'ai reçu en classe de C.M.1 reposait sur une technique pédagogique parfaite. (Pour autant, je ne me souviens pas de l'école où je suis allé comme d'une prison surveillée par des gardiennes équipées de badines, ce qui est pourtant le portrait que les éducateurs actuels dressent des écoles américaines avant le progrès révolutionnaire de l'éducation moderne). Je n'ai pas pour habitude de sourire avec mépris à la mention de l'éducation progressiste : il me semble que ses fondations philosophiques sont construites sur des sables mouvants mais je pense aussi qu'elle a été porteuse pour l'éducation d'améliorations incontestables en termes de méthode.<sup>389</sup>

Bien que soulevant quelques objections quant à la solidité philosophique de l'éducation progressiste, Smith salue la contribution du mouvement à l'amélioration de l'école américaine. Il rejoint en cela Bestor et Flesch entre autres dans le groupe des personnalités tenant en haute estime le philosophe Dewey et l'impulsion progressiste en éducation. Comme nous l'avons signalé, Bestor avait conservé un souvenir heureux de son passage comme élève à l'école expérimentale Lincoln. Rudolf Flesch exprime également un profond

---

<sup>389</sup> « I do not believe the little red school-house represents the peak of educational achievement nor do I feel that the way I was taught in the fourth grade involved pedagogical technique in its perfection. (On the other hand, I do not recall that the school I attended was a prison presided over by steely-eyed matrons equipped with birch rods, which is the picture educators present of American schools before the current enlightenment.) I do not habitually sneer at the mention of progressive education: I may feel that its philosophical foundations are built on quicksand but I also think it has made undoubted contributions in method to all education ». Mortimer Smith, *The*

respect pour Dewey et une reconnaissance des progrès portés par la révolution progressiste :

Dans mon ouvrage, vous l'avez peut-être remarqué, je me suis abstenu du type d'attaques sur l'éducation progressiste bien en vogue à l'heure actuelle dans certains cercles. Le fait est que je suis entièrement du côté de l'éducation progressiste. J'ai un doctorat du *Teachers College* de Columbia et suis un sincère admirateur de John Dewey. Je pense que l'éducation devrait être démocratique, débarrassée de tout formalisme absurde et des routines d'exercices, basée sur les centres d'intérêts des enfants et les expériences vécues constructives et liées de manière définitive à l'environnement dans lequel évolue l'enfant.<sup>390</sup>

Les Anciens ne nient aucunement les bienfaits qui ont résulté de l'éducation progressiste car le mouvement s'appuyait sur une réflexion véritable et sur une volonté de tirer l'éducation vers le haut, « générant l'entrée d'une brise saine et nécessaire dans une atmosphère parfois trop étouffante »<sup>391</sup>. Les Anciens refusent d'être réduits à une caricature de réactionnaires rejetant toute innovation. Ils se veulent ouverts au changement, si tant est que celui-ci est motivé par un désir sincère d'amélioration du système éducatif et ne relève pas simplement d'une perpétuelle fuite en avant qui fait fi d'une réflexion profonde. Bestor estime que lui et ses comparses sont ouverts au dialogue et ne campent pas sur une position qui reviendrait à s'accrocher coûte que coûte aux programmes traditionnels sans accepter de réfléchir à la validité et l'adaptation de ces programmes au gré des évolutions sociétales :

Que personne ne se méprenne en pensant que les éducationsistes professionnels se contentent de rouvrir le vieux débat sur la relativité de la valeur des différentes disciplines intellectuelles. Personne ne doute qu'il soit légitime, et qu'il ait toujours été légitime, de soulever des questions du type suivant : les langues vivantes devraient-elles favorisées par rapport aux langues mortes ? Les programmes devraient-ils accorder plus de place aux sciences expérimentales qu'aux humanités ? Devrait-on aborder l'économie, les sciences politiques et la sociologie dans le même cadre que l'histoire au lycée ? Ces questions étaient celles auxquelles réfléchissaient les penseurs de l'éducation par le passé. Mais ces débats appartiennent au passé dans les cercles pédagogiques. Les

---

*Diminished Mind : A Study of Planned Mediocrity in Our Public Schools* (Chicago : Henry Regnery Company, 1954) : 3.

<sup>390</sup> « Throughout this book, as you may have noticed, I have carefully refrained from the kind of attacks on progressive education that are now so fashionable in certain quarters. The fact is, I am on the whole on the side of progressive education. I have a Ph.D degree from Teachers College, Columbia, and I am a sincere admirer of John Dewey. I think education should be democratic, free of senseless formalism and drill, based on interest and meaningful experience, and inseparably joined to the real life that goes on around the child ». Flesch, *op. cit.*, 127.

<sup>391</sup> « Some of the reforms of the so-called progressive group as led by Dewey, Kilpatrick, and others have generated a healthy, needful breeze in a sometimes stuffy atmosphere ». Smith, *And Madly Teach*, *op. cit.*, 20.

nouveaux programmes de l'éducation régressive se fondent sur un rejet en bloc de toutes ces différentes alternatives.<sup>392</sup>

L'éducation moderne fait, selon Bestor, table rase de tout l'héritage passé, auquel elle substitue la course à la nouveauté.

Comment expliquer alors le rejet de l'éducation progressiste tel qu'il s'exprime dans les pages des grands journaux dans les années 1950 ? Le motif de l'usurpation refait surface et les Anciens envisagent une distinction entre la véritable éducation progressiste, héritage célébré de la pensée de Dewey, et l'ersatz d'éducation progressiste que constitue l'éducation moderne :

Au début du siècle en cours, les méthodes améliorées d'instruction portaient le nom d'éducation progressiste. J'éprouve un respect sincère pour ce type d'éducation progressiste. Si les éducateurs professionnels avaient consacré leurs efforts à la mise en application de ces améliorations dans les écoles au lieu de délaissier leur mission attitrée pour trafiquer les programmes mêmes, alors on ne pourrait contester le fait que l'éducation ait progressé au cours des cinquante dernières années.<sup>393</sup>

Bestor poursuit en insistant sur la distinction fondamentale à faire entre progressistes véritables à l'œuvre à l'époque où le mouvement s'est mis en place et éducateurs modernes:

Ce que les éducateurs progressistes ont entrepris au cours de ces années fécondes consistait à élever l'enseignement des disciplines de base au plus haut degré de perfection que permettait d'atteindre la pédagogie moderne. [...] Ils recherchaient les enseignants les plus compétents et non pas les plus fanatiquement dévoués au principe de la nouveauté pour la nouveauté.<sup>394</sup>

L'éducation moderne, bien que descendant de l'éducation progressiste, en constituerait plutôt une version bâtarde. Bestor choisit le qualificatif de

---

<sup>392</sup> « Let no one be lulled into the fatal belief that the professional educationists are merely reopening the old debate concerning the relative value of different intellectual disciplines. No one doubts that it legitimate, and has always been legitimate, to raise such questions as these: Should the modern languages be emphasized at the expense of the ancient ones? Should the physical sciences occupy a larger place in the curriculum, relative to the humanities? Should economics and political science and sociology receive attention alongside history in the high school? These were the issues that educational thinkers discussed in days gone by. But these debates are things of the past in pedagogical circles. The new programs of regressive education involve the indiscriminate rejection of all these different alternatives ». Bestor, *Educational Wastelands, op. cit.*, 76.

<sup>393</sup> « In the early part of the present century these improved methods of instruction went by the name of progressive education. For that type of progressive education I have sincere respect. If professional educationists had concentrated their efforts upon putting these improvements into effect throughout the schools, instead of turning aside from their proper work to tamper with the curriculum itself, then educational progress over the past half century would have been an unquestionable fact ». *Ibid.*, 44-45.

<sup>394</sup> « What progressive educationists undertook to do, in those fruitful years, was to bring the teaching of the basic disciplines to the highest perfection possible in the light of modern

monstrueux, soulignant la difformité grotesque et le manque de proportions harmonieuses frappant l'éducation moderne :

L'éducation régressive est une monstruosité dans le sens littéral du terme. Elle relève du surdéveloppement anormal de certains traits du programme scolaire et de l'étiollement d'autres caractéristiques plus importantes. C'est un programme éducatif vicieux, non pas parce que les éléments qui le constituent sont mauvais mais parce qu'ils sont totalement déséquilibrés. Un souci annexe, bien que partant d'un bon sentiment, pour les problèmes privés des adolescents a fini par prendre tant de place qu'il a relégué au second plan ce qui devrait être le souci premier des écoles, le développement intellectuel de ses élèves. Certains éducateurs sont arrivés à de tels extrêmes qu'ils semblent soucieux que l'école réponde à n'importe quel besoin imaginable tant qu'il ne relève pas des choses de l'esprit.<sup>395</sup>

Les Anciens soulignent une rupture qui a coupé l'éducation moderne de ses origines progressistes. L'éducation progressiste découlait d'une réflexion philosophique sur la société et relevait d'un processus de questionnement qui se devait d'être perpétuel. En perdant de vue l'essence philosophique de ses origines, l'éducation moderne s'est vue réduite à un amas de pratiques ne s'inscrivant plus dans une réflexion globale :

Ce qui avait débuté comme les spéculations libres et créatives d'esprits philosophiques s'est figé en un dogme éducatif, transmis de génération en génération par des hommes qui ne spéculent plus mais se contentent d'énoncer.<sup>396</sup>

Pire encore, la vision de Dewey d'une école à portée transformative pour la société se voyait ironiquement réduite, au lendemain de la seconde guerre mondiale, à un programme qui entendait faire de l'école un outil ajustant l'enfant à la société.

La filiation évidente de prime abord entre éducation progressiste et éducation moderne se révèle problématique. Les Anciens, loin de rejeter totalement le progressisme, s'en réclamaient, pour certains, héritiers. De fait, la

---

pedagogy. [...] They sought the ablest teachers, not the ones most fanatically devoted to newness for its own sake ». Bestor, *Educational Wastelands, op. cit.*, 46.

<sup>395</sup> « Regressive education is a monstrosity in the literal sense of that word. It consists in the abnormal overdevelopment of certain features of the school program and the withering away of other and more important features. It is a vicious educational program, not because the elements in it are bad, but because they are completely out of balance. A well-intentioned but incidental concern with the personal problems of adolescents has grown so excessive as to push into the background what should be the school's central concern, the intellectual development of its students. To such an extreme have many educationists gone that they seem anxious for the school to satisfy all imaginable needs except those of the mind ». *Ibid.*, 76.

<sup>396</sup> « What began as the free and creative speculation of philosophic minds upon educational questions has congealed into educational dogma passed on from generation to generation by men who no longer speculate but merely expound ». *Ibid.*, 108.

Querelle américaine a encore plus assis la dimension tutélaire de John Dewey pour l'éducation. Or, bien que discret dans le débat, Dewey n'en fut pas absent et eut à cœur de clarifier sa vision de l'éducation alors que l'éducation progressiste-moderne se voyait chahutée.

### **2.3.2. La parole du père : Dewey et le débat sur l'éducation**

John Dewey avait, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, contribué de manière essentielle à l'élaboration et à la conceptualisation des fondations de l'éducation progressiste. Ses travaux proposaient une réflexion sur la place de l'école dans une société démocratique et sur la démarche qui devait animer toute entreprise éducative. La participation de Dewey ne s'était pas limitée au royaume des idées puisqu'il s'était efforcé de mettre en application sa pensée par le biais d'une école expérimentale. Il avait également conduit une étude du fonctionnement d'autres écoles s'inspirant des préceptes progressistes, étude consignée dans *Schools of To-morrow* en 1915<sup>397</sup>. Comme l'a souligné Lawrence Cremin, Dewey combinait donc les fonctions de penseur et d'observateur du mouvement, auxquelles s'ajouterait bientôt celle de critique<sup>398</sup>.

En effet, les années 1920 marquent un tournant. Dewey sort de sa réserve et ne se contente plus de rendre compte mais éprouve le besoin de commenter certaines initiatives afin de les réprover fermement. Lawrence Kimpton, président de l'Université de Chicago, met à jour, en 1959, des éléments types dénotant le décalage entre la pensée de Dewey et son interprétation dans les pratiques éducatives à partir des années 1920<sup>399</sup>. La notion selon laquelle l'intérêt de l'enfant doit être piqué pour enclencher la démarche d'apprentissage s'est souvent traduite dans l'éducation moderne par un accent marqué sur la dimension divertissante et ludique que devait revêtir l'éducation. Kimpton y voit une interprétation erronée des propos de Dewey : intéresser ne signifie pas uniquement amuser. L'intérêt passe par une connaissance suffisante d'un sujet qui éveille la curiosité et une volonté de savoir plus. Kimpton souligne également une déformation des principes

---

<sup>397</sup> Evelyn Dewey et John Dewey, *op. cit.*

<sup>398</sup> Cremin, « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *op. cit.*, 160-173.

<sup>399</sup> Lawrence A. Kimpton, « Dewey and Progressive Education », *The School Review* Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 125-127.

permettant à l'enfant de grandir selon Dewey. Dewey souligne l'importance des expériences, des erreurs comme éléments formateurs. Or cette vision se voit parfois traduite par un rejet de la discipline, laissant aux enfants toute latitude et substituant au guidage par l'adulte un attentisme et un laisser-faire peu propice à un véritable processus d'apprentissage tel qu'envisagé par Dewey. L'éducation progressiste moderne bute contre deux contresens majeurs qui la placent en porte-à-faux avec la pensée pragmatiste de Dewey. La vérité chez Dewey n'est pas absolue, elle est le résultat atteint à l'issue du processus d'investigation et doit être constamment réévaluée au gré des évolutions et des changements de la société. Or, en réduisant la pensée progressiste à des pratiques pédagogiques à déployer dans les écoles, l'éducation moderne fige des principes qui ont vocation à être sans cesse réévalués. Une autre erreur fondamentale consiste à réduire ce concept de vérité en un relativisme total qui justifierait l'idée qu'aucun sujet d'étude n'a plus de valeur qu'un autre en éducation. L'atteinte d'une vérité doit passer par la mise en œuvre de savoirs sur lesquels repose la méthode d'investigation. Ces outils se sont développés au fil du temps par les civilisations humaines et ne peuvent être remisés sous prétexte qu'ils n'ont pas d'application immédiate dans le quotidien. De fait, l'éducation progressiste n'avait pas vocation à se substituer aux traditionnels arts libéraux mais plutôt à les intégrer dans une démarche d'éducation plus en phase avec la société et ses évolutions.

Lawrence Cremin établit un relevé des interventions de Dewey dénotant de la dissension entre sa pensée et les applications qu'il a pu en observer<sup>400</sup>. Il s'attaque en 1926 au retrait et à l'effacement de l'enseignant dans sa salle de classe au bénéfice d'une plus grande liberté pour les élèves. Son jugement est sans appel :

Il y a une tendance, en ce moment, dans des écoles de pensée sur l'éducation dites avancées [...] à dire, dans les faits : entourons les élèves de certains objets, outils et appareils puis laissons-les interagir avec ces choses selon leurs propres désirs. Ne suggérons surtout aucun objectif ou plan aux élèves, ne leur suggérons pas quoi faire, car il s'agirait d'une violation sans mandat de leur indépendance intellectuelle sacrée puisque l'essence même d'une telle indépendance tient aux choix des objectifs et des fins. Maintenant, une telle méthode est véritablement stupide. Et ce, car elle tente l'impossible, ce qui est toujours stupide, et parce qu'elle se méprend sur les conditions nécessaires à

---

<sup>400</sup> Cremin, « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *op. cit.*, 160-173.

une réflexion indépendante. [...] Il n'existe pas de développement spontané dans la vie de l'esprit. Si l'élève ne reçoit pas d'idée de la part de l'enseignant, il la tire de quelqu'un ou de quelque chose de chez lui ou dans la rue, ou de ce qu'un de ses camarades de classe plus réactif est en train de faire. Par conséquent il y a de grandes chances qu'il ne s'agisse que d'une idée passagère et superficielle, dénuée de profondeur et de portée, en d'autres termes une idée peu susceptible de favoriser le développement de la liberté de l'enfant.<sup>401</sup>

Dewey réaffirme son attachement à une organisation des savoirs et des disciplines en 1928 lors d'un discours devant la Progressive Education Association. Il y souligne que l'approche disciplinaire, par opposition à une approche en termes d'objectifs ou de projets, ne se fait pas nécessairement au détriment des enfants et ne nuit pas à la construction de leur individualité. Il clarifie sa position sur ces questions de manière plus précise deux années plus tard, à l'occasion d'un article qu'il rédige pour la revue *New Republic*<sup>402</sup>. « How Much Freedom in New Schools » conclut une série d'essais de différents contributeurs, série dressant un bilan des dix dernières années dans le champ de l'éducation. Dewey y souligne la perte d'équilibre qui a caractérisé nombre d'initiatives modernes en éducation. L'éducation progressiste n'appelait pas, à l'origine, à un renversement de tout ce qui faisait l'éducation traditionnelle. Elle se devait de bousculer le carcan formel et d'opérer une refonte, ou une mise à jour, des contenus disciplinaires afin que ceux-ci reflètent la société contemporaine :

La nécessité d'une réaction, et même d'une révolte, me semble incontestable. Les maux de la salle de classe traditionnelle et conventionnelle, son isolation quasi totale de la vie réelle, ou la dépression mortelle de l'esprit induite par le poids de l'instruction formelle, tous ces éléments appelaient à la réforme. Mais la rébellion contre les contenus et les leçons formels ne peut se réaliser complètement que par la mise en place de nouveaux contenus disciplinaires, tout aussi bien organisés que ceux qu'ils remplacent (et même mieux organisés, dans tout ce que les termes organisation et organes impliquent

---

<sup>401</sup> « There is a present tendency in so-called advanced schools of educational thought [...] to say, in effect, let us surround pupils with certain materials, tools, appliances, etc., and then let pupils respond to these things according to their own desires. Above all let us not suggest any end or plan to the students ; let us not suggest to them what they shall do, for that is unwarranted trespass upon their sacred intellectual individuality since the essence of such individuality is to set up ends and aims. Now such a method is really stupid. For it attempts the impossible, which is always stupid ; and it misconceives the conditions of independent thinking. [...] There is no spontaneous germination in the mental life. If he [the pupil] does not get the suggestion from the teacher, he gets it from somebody or something in the home or the street or from what some more vigorous fellow pupil is doing. Hence the chances are great of its being a passing and superficial suggestion, without much depth and range—in other words, not specially conducive to the developing of freedom ». John Dewey, « Individuality and Experience », *Journal of the Barnes Foundation* No. 2 (janvier 1926) : 5.

<sup>402</sup> John Dewey, « How Much Freedom in New Schools », *New Republic* Vol. 63 (9 juillet 1930) : 204-206.

étymologiquement en matière de vitalité et de coordination) mais en lien constant et étroit avec l'expérience vécue des élèves. L'échec partiel dans l'accomplissement de cette mission témoigne du biais dont souffre l'école « puérocentrique ».<sup>403</sup>

Il réaffirme également, à l'occasion de cet article, sa réprobation du principe d'effacement maximal de l'enseignant dans la salle de classe et de la trop grande liberté laissée aux élèves quant au choix des sujets étudiés. Il y voit une forme de « phobie » de l'autorité et de l'adulte, incompatible avec le rôle de guide et d'accompagnateur du professeur dans le développement d'un enfant trop immature pour être laissé juge de ce qui est bon pour lui. Il emploie le terme d'« anarchie » pour désigner les établissements qui élèvent le principe de liberté de l'enfant comme unique credo<sup>404</sup>. Sa description de ce qui doit être l'objectif premier des enseignements est en tout points compatible avec le modèle de l'éducation humaniste, rejetant l'idée selon laquelle la valeur se mesurerait aux applications immédiates :

L'élément fondamental consiste à trouver le type d'expériences valant la peine, non pas uniquement pour leur utilité dans l'immédiat, mais pour ce à quoi elles mènent: les questions qu'elles soulèvent, les problèmes qu'elles créent, le besoin de rechercher de nouvelles informations qu'elles provoquent, les activités auxquelles elles font appel, les domaines plus vastes et croissants vers lesquels elles s'étendent continuellement.<sup>405</sup>

Derrière les demandes de Dewey se dessine la critique du fonctionnement qu'il a pu observer dans les écoles. Les écoles progressistes doivent cesser de « se contenter de l'improvisation décontractée et du fonctionnement au jour le jour sur le plan intellectuel »<sup>406</sup>. L'effort pour rendre

---

<sup>403</sup> « That there was need for the reaction, indeed for a revolt, seems to me unquestionable. The evils of the traditional, conventional school room, its almost complete isolation from actual life, and the deadly depression of mind which the weight of formal material caused, all cried out for reform. But rebellion against formal studies and lessons can be effectively completed only through the development of a new subject-matter, as well organized as was the old—indeed, better organized in any vital sense of the word organization—but having an intimate and developing relation to the experience of those in school. The relative failure to accomplish this result indicated the one-sidedness of the idea of the 'child-centered' school ». Dewey, « How Much Freedom in New Schools », *op. cit.*, 205.

<sup>404</sup> « But some of the schools indulge pupils in unrestrained freedom of action and speech, of manners and lack of manners. [They] carry the thing they call freedom nearly to the point of anarchy ». *Ibid.*

<sup>405</sup> « The fundamental thing is to find the type of experiences that are worth having, not merely for the moment, but because of what they lead to—the questions they raise, the problems they create, the demands for new information they suggest, the activities they invoke, the larger and expanding fields into which they continuously expand ». *Ibid.*

<sup>406</sup> « What may rightfully be demanded, however, is that the progressive schools recognize their responsibility for accomplishing [the task of organizing the subject matter], so as not to be content with casual improvisation and living intellectually from hand to mouth ». *Ibid.*, 206.

l'école moins austère et plus appréciable pour les enfants ne doit pas se faire au détriment de l'élaboration de contenus.

Au cours des années 1930, les interventions de Dewey visent à mettre l'accent sur la dimension radicale et transformatrice de l'éducation progressiste, dimension éclipsée par le souci pédagogique. Dans le contexte de la crise économique et du New Deal, il souligne que l'école doit être un acteur essentiel dans l'effort de redéfinition de l'ordre social.

L'année 1938 est marquée par la publication de l'ouvrage *Experience and Education*, devenu l'œuvre de référence dans l'étude de la philosophie de l'éducation de Dewey<sup>407</sup>. Le philosophe y précise sa conception de l'éducation, dans une démarche qui s'apparente à une clarification, plus de vingt ans après la parution de *Democracy and Education*. L'ouvrage semble avoir pour objectif de dissiper tout malentendu qui pourrait mener à une interprétation erronée des principes de l'éducation progressiste. Dewey revient sur les points esquissés dans l'article pour *The New Republic*. Il en appelle surtout à une vision moins segmentée de l'éducation et au retour à une réflexion fondamentale sur ce qu'est l'éducation :

[...] Je suggère à la fin de ce petit essai que ceux qui anticipent un nouveau mouvement dans l'éducation, adapté au besoin existant d'un nouvel ordre social, devraient penser en termes d'Éducation en soi plutôt qu'en quelque -isme rattaché à l'éducation, quand bien même il s'agirait d'un -isme tel que le « progressisme ». Car malgré lui, tout mouvement qui se conçoit et agit dans la logique d'un -isme se retrouve si impliqué dans une dynamique d'opposition à d'autres -ismes qu'il finit par être contrôlé par eux à son insu. Car alors cet -isme construit ses principes en réaction contre ces autres plutôt qu'à travers un examen constructif de ses véritables besoins, problèmes et possibilités.<sup>408</sup>

Cremin signale un ultime texte, daté de 1952. Il s'agit de l'introduction que Dewey rédige pour un ouvrage d'une de ses anciennes étudiantes, la spécialiste d'éducation Elsie Clapp<sup>409</sup>. Ce texte est la dernière contribution de Dewey sur le sujet de l'éducation. Il y souligne son rôle de témoin des « succès et des échecs

---

<sup>407</sup> John Dewey, *Experience and Education* (Indianapolis : Kappa Delta Pi, 1938).

<sup>408</sup> « [...] I have suggested at the close of this little volume that those who are looking ahead to a new movement in education, adapted to the existing need for a new social order, should think in terms of Education itself rather than in terms of some 'ism about education, even such an 'ism as "progressivism" For in spite of itself any movement that thinks and acts in terms of an 'ism becomes so involved in reaction against other 'isms that it is unwittingly controlled by them. For it then forms its principles by reaction against them instead of by a comprehensive, constructive survey of actual needs, problems, and possibilities ». *Ibid.*, 88.

<sup>409</sup> John Dewey, « Introduction » dans Elsie Clapp, *The Use of Resources in Education* (New York : Harper & Brothers, 1952).

de ce qui est généralement connu sous le nom d'«éducation progressiste' »<sup>410</sup> et note le nombre croissant d'attaques à l'encontre de ce mouvement. Saluant quelques-unes des avancées rendues possibles par l'éducation progressiste, il s'arrête néanmoins aussi sur les échecs du mouvement. Parmi ceux-ci, Dewey signale le figement des principes progressistes qui se sont vus réduits à un catalogue de tours et de méthodes à appliquer dans les salles de classe :

Les institutions établies tendent à assimiler et déformer ce qui est nouveau afin de le rendre conforme à leur modèle. Cette volonté, ou tendance, dans les institutions éducatives se révèle peut-être de la manière la plus évidente dans la façon dont on enseigne encore (plus d'un demi-siècle après qu'elles aient fait leur apparition dans plusieurs aspects de l'école) le plus souvent les idées et les principes de la philosophie de l'éducation que j'ai contribué à développer. Dans les instituts de formation des maîtres et ailleurs, ces principes et ces idées ont été transformés en un socle de connaissances fait de règles prêtes à l'emploi qui doivent être enseignées et mémorisées selon certaines procédures standardisées et qu'il faut, quand l'occasion se présente, appliquer en externe à des problèmes d'éducation, de la même façon qu'on applique par exemple des cataplasmes.<sup>411</sup>

Les Modernes, et plus particulièrement les professeurs des facultés d'éducation, sont à l'évidence directement visés par cette remarque. Elle repose sur la notion de distorsion de l'éducation progressiste, point soulevé par certains Anciens comme nous l'avons signalé plus tôt. Néanmoins, les Anciens en sont également pour leur grade. Les contenus d'enseignement ne doivent pas être envisagés comme des ensembles sacrés et immuables, sans quoi l'éducation ne serait qu'endoctrinement.

Dewey décède en 1952, alors que le débat sur l'éducation moderne s'embrase. De fait, il n'a pas, à proprement parler, pris part à la Querelle. Dewey a conservé la posture du penseur et ne s'est à aucun moment métamorphosé en pamphlétaire. Néanmoins, les mises au point qu'il effectue à partir des années 1920 démontrent qu'il est bien conscient du glissement opéré par l'éducation

---

<sup>410</sup> « In the course of more than half a century of participation in the theory and practice of education, I have witnessed many successes and many failures in what is most popularly known as 'progressive education,' but is also known as 'the new education,' 'modern education,' and so on ». Dewey, « Introduction », *op. cit.*, vii.

<sup>411</sup> « The drive of established institutions is to assimilate and distort the new into conformity with themselves. This drive or tendency in the educational institutions is perhaps most glaringly evident in the way the ideas and principles of the educational philosophy I have had a share in developing are still for the most part taught, more than half a century after they began to find their way in various parts of the school. In teachers colleges and elsewhere the ideas and principles have been converted into a fixed subject matter of ready-made rules, to be taught and memorized according to certain standardized procedures and, when occasion arises, to be

moderne et qu'il entend dénoncer ces dérives comme incompatibles avec les principes fondamentaux de l'éducation progressiste.

Dewey, de sa position d'observateur et de penseur, appelle à une prise de hauteur dans le débat :

Dans ce qui précède j'ai fréquemment utilisé les termes d'éducation « progressiste » et « nouvelle ». Toutefois, je ne souhaite pas conclure sans avoir consigné ma conviction profonde que la question fondamentale n'est pas celle de l'ancienne éducation contre la nouvelle ou de l'éducation progressiste contre la traditionnelle mais la question des critères auxquels doit répondre quoi que ce soit pour mériter de porter le titre d'éducation. Je ne suis pas, je l'espère et je le crois, favorable à quelque objectif ou méthode sous prétexte que le terme progressiste peut lui être appliqué. La question fondamentale repose sur la nature de l'éducation sans un quelconque adjectif qualificatif accolé. Ce que nous voulons et ce dont nous avons besoin est l'éducation pure et simple, et nous progresserons de manière plus rapide et certaine en nous consacrant à découvrir simplement ce qu'est l'éducation et quelles sont les conditions à remplir afin que cette éducation soit réelle et non un nom ou un slogan.<sup>412</sup>

À ce titre, Dewey semble occuper un entre-deux dans la Querelle, une troisième voie conciliant innovation pédagogique et ancrage dans l'héritage de l'éducation humaniste. Il se démarque aussi, et surtout, par sa prise de distance. Celle-ci est signalée par un ton dénué de toute nuance polémique et par une volonté de substituer aux affrontements sur les programmes et la pédagogie une réflexion sur l'essence de l'éducation. Ce retour à la question des fondations de l'éducation préfigure une intervention subséquente dans le débat, celle de la philosophe Hannah Arendt.

### 3. Post-scriptum : la Querelle en perspective

La dimension polémique constitue un des traits les plus saillants de la Querelle entre Anciens et Modernes américains. Toutefois, au-delà de la remise en cause de la pédagogie moderne et des programmes d'enseignements, ce

---

applied to educational problems externally, the way mustard plasters, for example, are applied ».  
Dewey, « Introduction », *op. cit.*, x.

<sup>412</sup> « I have used frequently in what precedes the words "progressive" and "new" education. I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything whatever must be to be worthy of the name education. I am not, I hope and believe, in favor of any ends or any methods simply because the name progressive may be applied to them. The basic question concerns the nature of education with no qualifying adjectives prefixed. What we want and need is education pure and simple, and we shall make surer and faster progress when we devote ourselves to finding out just what education is and what conditions have to be satisfied in order that education may be a reality and not a name or a slogan ». Dewey, *Experience and Education*, *op. cit.*, 72.

débat entraîne dans son sillage une réflexion délaissant la dimension technique pour s'interroger sur les fondations mêmes du système et la portée de son évolution. Nous nous pencherons, pour terminer, sur deux textes proposant un commentaire sur le débat qui avait agité l'éducation moderne au tournant des années 1950. Ces deux analyses, publiées en 1958 et 1963, sont intervenues hors du cadre chronologique premier de la Querelle, qui s'amorce après la seconde guerre mondiale, gagne en vigueur et connaît ses heures les plus flamboyantes en 1953, pour connaître un regain en 1957 sous l'effet du contexte international. Les deux textes en question, qui tendent à conforter le point de vue des Anciens, ne participent donc pas, à proprement parler, à la Querelle. Ils partagent une volonté d'envisager l'éducation moderne et sa remise en cause comme aspect d'un phénomène plus large dans la société américaine, trace d'anti-intellectualisme pour Richard Hofstadter, signe de l'instabilité provoquée par le basculement dans la modernité pour Hannah Arendt.

### **3.1. Le diagnostic d'Hofstadter : l'éducation moderne comme symptôme de l'anti-intellectualisme**

Richard Hofstadter est un historien américain, professeur d'histoire américaine à l'Université Columbia à compter de 1946. Ses travaux sur la société américaine et sa culture politique ont été salués par ses pairs et sont devenus des classiques dans le domaine des études américaines. Il est considéré comme l'un des fondateurs de l'école dite du « consensus » en histoire américaine, mouvement qui envisageait l'histoire américaine comme relativement peu éprouvée par des conflits et des tensions sociales du fait de la prévalence d'un cadre commun et d'un consensus social basé sur le modèle du libéralisme<sup>413</sup>. Les fondations du système politique américain ne reposent pas sur la fraternité mais sur une « démocratie de la cupidité », les intérêts économiques privés primant sur tout autre principe<sup>414</sup>. Hofstadter s'est, par ailleurs, illustré pour ses analyses du darwinisme social, du progressisme et du populisme.

---

<sup>413</sup> Laurent Césari, « Richard Hofstadter (1916-1970) : Historiographie et politique aux États-Unis », *Vingtième Siècle* Vol. 18, No. 18 (avril-juin 1988) : 29-42.

<sup>414</sup> « American traditions show a strong bias in favor of equalitarian democracy, but it has been a democracy in cupidity rather than a democracy of fraternity ». Richard Hofstadter, *The American Political Tradition and the Men Who Made It* (New York : Random House, [1948] 1973) : xxxvii.

À partir des années 1950, Hofstadter se concentre sur ce qu'il envisage comme une des forces les plus puissantes dans la société américaine, l'anti-intellectualisme. Il rassemble son analyse dans un ouvrage publié en 1963, *Anti-Intellectualism in American Life*<sup>415</sup>. Il retrace les manifestations de ce phénomène dans la vie américaine au fil des années, notant les fluctuations de cette attitude au gré des époques : alors que le New Deal a constitué un âge d'or pour les experts et intellectuels, les années 1950 ont été marquées par une contre-réaction brutale, notamment du fait du maccarthysme qui a institutionnalisé une forme de méfiance envers les intellectuels. Il retrace les manifestations d'un motif répandu dans la société américaine, celui de la primauté de l'esprit pratique. Aucune éducation formelle ne remplace l'école de la vie, postulat incarné dans la culture américaine par le mythe du *self-made man*.

La méfiance vis-à-vis des choses de l'esprit se manifeste également pour Hofstadter dans les évolutions récentes en matière d'éducation, et particulièrement dans l'approche du *life-adjustment* que l'historien décrit ainsi :

[Le mouvement *life-adjustment* est] une tentative conjointe des responsables de l'éducation et du Bureau fédéral de l'éducation de donner totalement l'ascendant aux valeurs de la croisade contre l'intellectualisme qui sévit depuis 1910.<sup>416</sup>

Le terme de croisade a les faveurs d'Hofstadter, dépeignant le *life-adjustment* et l'éducation moderne comme une tentative délibérée de sape de toute fondation intellectuelle dans le système éducatif. Il rejoint tout à fait en cela les Anciens et leur attachement à la notion d'éducation comme formation de l'esprit et outil de développement intellectuel. Ses remarques auraient leur place aux côtés de celles d'un Bestor ou d'un Lynd. En effet, les passages consacrés par Hofstadter à l'éducation moderne se détachent du reste de l'ouvrage de par leur mordant, dénotant du sentiment de frustration de l'historien face à une évolution qu'il réproouve. Ainsi, il ne manque pas d'ironiser, comme son homologue professeur d'histoire Bestor, sur les responsables du mouvement et leur obsession scientifique :

Les éducateurs du mouvement *life-adjustment* seraient prêts à tout au nom de la science, hormis pousser les enfants à étudier celle-ci.<sup>417</sup>

---

<sup>415</sup> Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, *op. cit.*

<sup>416</sup> « [Life-adjustment is] an attempt on the part of educational leaders and the United States Office of Education to make completely dominant the values of the crusade against intellectualism that had been going on since 1910 ». *Ibid.*, 343.

La contribution d'Hofstadter à la Querelle, bien que quelque peu postérieure, propose un éclairage différent sur les tensions autour de l'éducation moderne. Elle les réintègre à un canevas plus large, celui de la société américaine moderne. La Querelle n'est alors plus seulement un débat sur le système éducatif, elle met en scène la confrontation de deux modèles de société. Hofstadter propose un nouveau prisme à travers lequel observer l'éducation moderne, une grille de lecture soulignant une dimension idéologique forte dans les changements qui s'opéraient au niveau du système éducatif :

Dans les faits, l'éducation nouvelle s'efforce d'éduquer l'enfant « dans toute sa dimension » car elle tente de forger le caractère et la personnalité de ceux qu'elle prend en charge. Également car elle n'entend pas, en premier lieu, les préparer à devenir des membres disciplinés du monde de la production et de la concurrence, de l'ambition et de la vocation, de la créativité et de la pensée analytique, mais préfère les aider à intégrer le fonctionnement du monde de la consommation et des loisirs, du plaisir et de la complaisance sociale, en bref à s'adapter avec grâce au mode de vie passif et hédoniste que résume l'important terme d'*ajustement*. Dans cet univers on considère important que l'élève apprenne les qualités des différentes lessives plutôt que la chimie, comment conduire et entretenir sa voiture plutôt que la physique, le fonctionnement de l'usine à gaz locale plutôt que l'histoire, la visite du zoo plutôt que la biologie, comment rédiger un courrier commercial plutôt que Shakespeare et Dickens. Plutôt que de laisser les questions de consommation et de mode de vie aux familles et aux autres agents de la société, l'éducation nouvelle convertit la maison-même et la famille en objets d'étude élaborés.<sup>418</sup>

Les tensions autour de l'éducation moderne s'apparentent à celles accompagnant la transition dans la culture de masse fondée sur la consommation. L'éducation moderne est pour Hofstadter celle qui forme l'enfant à être un bon participant dans la société de consommation. Elle renforce le « consensus » dans la société américaine en uniformisant les pratiques et en encourageant un certain mode de vie. Hofstadter la juge donc contraire à l'idée d'une éducation qui favoriserait une forme d'émancipation et d'indépendance

---

<sup>417</sup> « Life-adjustment educators would do anything in the name of science except encouraging children to study it ». Hofstadter, *Anti-Intellectualism, op. cit.*, 345.

<sup>418</sup> « The new education is indeed trying to educate 'the whole child,' in that it is trying to shape the character and the personality of its charges; and that what it aims to do is not primarily to fit them to become a disciplined part of the world of production and competition, ambition and vocation, creativity, and analytical thought, but rather to help them learn the ways of the world of consumption and hobbies, of enjoyment and social complaisance—in short, to adapt gracefully to the passive and hedonistic style summed up in the significant term *adjustment*. For this world it is deemed important that the pupil learn, not chemistry, but the testing of detergents; not physics, but how to drive and service a car; not history, but the operation of the local gas works; not biology, but the way to the zoo; not Shakespeare or Dickens, but how to write a business letter. The new education, instead of leaving matters of consumption and personal style to the family and other agencies, converts the family and the home themselves into objects of elaborate study ». *Ibid.*, 357.

intellectuelle. La remise en cause de l'éducation moderne tiendrait alors d'une manifestation d'un sentiment de rejet de la transition vers une culture de masse qui entraînerait un nouveau repli de l'intellectualisme et un regain du sentiment de mépris envers les intellectuels trop peu pourvus d'esprit pratique.

Une autre interprétation des évolutions de l'éducation est proposée par la philosophe Hannah Arendt, interprétation qui souligne elle aussi la difficile transition vers la modernité et les instabilités qui en découlent.

### **3.2. Le regard d'Arendt : une crise ontologique de l'éducation à l'heure moderne ?**

En mai 1958, la philosophe Hannah Arendt donne à Brême, en Allemagne, une conférence intitulée « Die Krise in der Erziehung ». Le texte est traduit et apparaît dans les pages de la revue américaine *Partisan Review* à l'automne de la même année, sous le titre « Crisis in Education »<sup>419</sup>. Il sera par la suite intégré à un recueil d'essais d'Arendt publié en 1961, *Between Past and Future*, recueil qui propose une réflexion sur le basculement dans l'âge moderne et la perte de repères qui l'a accompagné<sup>420</sup>.

Contrairement à bon nombre d'articles ayant alimenté la Querelle, l'essai d'Arendt ne donne lieu à aucune réponse ou reprise dans les mois qui suivent sa parution. Deux raisons peuvent être envisagées : d'une part, sa parution très tardive qui fait qu'il ne participe pas véritablement au débat et intervient alors que l'opinion publique et les médias semblent avoir déjà adhéré au point de vue des Anciens. Par ailleurs, le texte d'Arendt constitue un texte atypique dans la Querelle. Bien que très ouvertement opposée à l'éducation moderne, Arendt n'opte pas pour le mode de l'invective à l'égard des responsables du système éducatif et des éducateurs modernes. La critique de l'éducation moderne sert de préambule à une réflexion sur l'essence de l'éducation et sur ce que cette crise qu'elle évoque révèle du monde moderne. Arendt « pense l'événement », ancrant ses réflexions théoriques sur l'éducation dans l'actualité de la

---

<sup>419</sup> Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 493-512.

<sup>420</sup> Hannah Arendt, *Between Past and Future* (New York : Penguin, [1961] 2006).

Querelle<sup>421</sup>. Le terme de « crise » est entendu dans son sens premier, celui de tournant, d'instant décisif marquant une rupture avec ce qui a précédé.

La critique de l'éducation moderne n'est pas dissimulée dans cet essai. Après avoir retracé l'attachement tout américain au « pathos du nouveau », Arendt s'arrête sur l'impact de ce phénomène pour l'éducation<sup>422</sup>. C'est ce facteur qui a permis à l'éducation moderne de prendre racine et de s'épanouir sur le sol américain alors que l'Europe s'est montrée plus réservée :

[Le pathos du nouveau] a tout d'abord permis au regroupement de théories modernes de l'éducation venues d'Europe centrale et consistant en un étonnant salmigondis de principes sensés et de principes absurdes d'accomplir, sous le titre d'éducation progressiste, une révolution des plus radicales du système éducatif dans son intégralité. Ce qui n'est resté qu'au stade expérimental en Europe, mis à l'épreuve ici et là dans quelques écoles et établissements d'enseignement isolés puis gagnant progressivement en influence dans certains milieux, a, il y'a environ vingt-cinq ans en Amérique, renversé quasiment du jour au lendemain toutes les traditions et toutes les méthodes éprouvées d'enseignement et d'apprentissage. Je n'irai pas dans les détails. Ce qui est important, c'est que pour suivre certaines théories, bonnes ou mauvaises, toutes les règles du bon sens ont été remises.<sup>423</sup>

La crise de l'éducation n'est pas circonscrite aux États-Unis mais c'est le pays dans lequel elle se révèle de la manière la plus aiguë, non car le système éducatif y est en retard sur l'Ancien Monde mais au contraire car il est le plus avancé dans le domaine.

La faille fondamentale de l'éducation moderne tient au fait qu'elle n'offre pas les conditions qui permettraient d'assurer la mission essentielle de

---

<sup>421</sup> Il s'agit de l'expression qu'emploie Claude Habib pour désigner le mode de réflexion d'Hannah Arendt, expression qui sert de titre à la collection d'articles d'Arendt dont il a dirigé la traduction. Claude Habib, *Penser l'événement* (Paris : Belin, 1989) :7-12.

<sup>422</sup> Arendt entend par l'expression « pathos du nouveau » l'enthousiasme pour le nouveau dans la société américaine, tel qu'il est exprimé dans une des devises du pays, *Novus Ordo Seclorum*, l'ordre nouveau du monde. Cette célébration de la nouveauté s'incarne également dans l'idée que l'éducation des enfants, nouveaux arrivants dans la société, participe à la construction de cet ordre nouveau non corrompu. Cette croyance s'est illustrée pour Arendt dans la gestion de la désagrégation : le redressement et la réparation d'une situation contraire à l'idéal de l'ordre nouveau et juste devait s'initier dans les écoles car les enfants, non corrompus par l'ancien, étaient les plus à même d'intégrer ce changement radical.

<sup>423</sup> « [The pathos of the new] has first of all made it possible for that complex of modern educational theories, which originated in Middle Europe and consists of an astounding hodgepodge of sense and nonsense, to accomplish, under the banner of progressive education, a most radical revolution in the whole system of education. What in Europe has remained an experiment, tested out here and there in single schools and isolated educational institutions and then gradually extending its influence in certain quarters, in America about twenty-five years ago completely overthrew, as though from one day to the other, all traditions and all the established methods of teaching and learning. I shall not go into details. The significant fact is that for the sake of certain theories, good or bad, all the rules of sound human reason were thrust aside ». Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 497.

l'éducation, celle d'assurer le lien entre le passé et le nouveau, le futur. L'éducation est un exercice délicat d'équilibre : elle doit préserver tout ce que l'enfant qui arrive dans le monde porte de nouveauté et de potentiellement transformateur et radical, tout en lui permettant de s'intégrer dans un monde ancien, qui le précède. Elle doit alimenter la tradition et le changement. La crise marque la rupture de cet équilibre. Le modèle libéral, qui transmettait la sagesse accumulée tout en fournissant les outils pour penser de manière libre et autonome, assurait cette fonction de liant. Il en va autrement de l'éducation moderne, comme Arendt s'applique à le démontrer.

La philosophe appuie son analyse sur l'étude de trois principes de l'éducation moderne contribuant à la destruction du rôle fondamental de l'éducation. Elle souligne, dans un premier temps, les dangers d'une éducation dans laquelle l'adulte serait en retrait afin de sacraliser la communication entre enfants. Arendt souligne que ce principe est contraire au fonctionnement de la société, dans laquelle adultes et enfants interagissent librement. Par ailleurs, cette mesure, qui entend affranchir l'enfant de la toute puissance de l'adulte, place l'enfant face à une autorité plus dangereuse, la tyrannie du groupe d'enfants. Le rôle limité de l'enseignant circonscrit l'enfant à la sphère du nouveau et le lien avec la tradition n'est plus assuré. Le deuxième point remarquable de l'éducation moderne tient à la primauté de la pédagogie sur les contenus disciplinaires dans la formation des enseignants. Arendt souligne un risque majeur. La source de l'autorité du professeur est alors tarie car l'autorité de l'enseignant découle de ses connaissances plus avancées que celles de ses élèves :

Puisque le professeur n'a pas besoin de maîtriser sa matière, il n'est pas inhabituel qu'il n'ait qu'une heure d'avance sur sa classe sur le programme d'étude. Cela implique non seulement que les étudiants soient livrés à eux-mêmes pour s'instruire mais également que la source d'autorité la plus légitime du professeur, à savoir le fait qu'il soit celui, quoi qu'on en dise, qui a le plus de connaissances et de compétences, est tarie. Par conséquent, l'enseignant non autoritaire qui souhaiterait éviter toute forme de coercition car il peut s'appuyer sur l'autorité que lui confère son savoir, ne peut plus exister.<sup>424</sup>

---

<sup>424</sup> « Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge. This in turn means not only that the students are actually left to their own resources but that the most legitimate source of the teacher's authority as the person who, turn it whatever way one will, still knows more and can do more than oneself is no longer effective. Thus the non-authoritarian teacher, who would like to abstain from

Enfin, Arendt remet en cause la théorie de l'apprentissage sur laquelle repose l'éducation moderne, à savoir l'idée qu'on ne peut apprendre qu'en faisant. L'enfant doit être actif dans toutes les phases. Elle estime que la distinction entre travail et jeu est alors abolie, situation problématique car elle maintient l'enfant au stade infantile et limite son développement vers l'âge adulte. L'enfant n'est pas préparé au monde adulte ce qui, une fois encore, brise les liens entre générations et nuit au processus de passation des traditions. L'enseignement des langues est proposé comme exemple de l'impossibilité pratique d'apprendre sans l'apport extérieur de savoirs qu'il faudra, à un moment donné, apprendre passivement avant de pouvoir les mettre en pratique :

Le lien étroit entre ces deux éléments (la substitution du faire à l'apprendre et du jeu au travail) s'illustre dans l'enseignement des langues. L'enfant doit apprendre en parlant, c'est-à-dire en faisant et non en étudiant la grammaire et la syntaxe. En d'autres termes, il doit apprendre une langue étrangère de la même façon qu'il a appris sa langue maternelle, comme s'il jouait et évoluait sans interruption de la continuité de son existence normale. Sans aborder la question de savoir si cela est possible ou non (cela est possible, dans une certaine mesure, si on dispose des moyens de maintenir l'enfant à longueur de journée dans un environnement où seule la langue étrangère est utilisée), il est évident que cette démarche vise sciemment à maintenir l'enfant au stade infantile aussi longtemps que possible. L'habitude intégrée progressivement de travailler au lieu de jouer, celle-là même qui prépare l'enfant au monde des adultes, est délaissée au profit de l'indépendance du monde de l'enfance.<sup>425</sup>

La Querelle, et les mesures qui s'en suivront, constituent pour Arendt la manifestation de la prise de conscience du caractère destructeur des principes fondamentaux de l'éducation moderne. L'éducation nouvelle ne remplit pas la fonction première de l'éducation, un rôle de jonction entre tradition et nouveauté, et entre sphère privée du foyer et monde extérieur. L'abjuration de cette fonction résulte, pour Arendt, d'un refus d'assumer la responsabilité du monde tel qu'il

---

all methods of compulsion because he is able to rely on his own authority, can no longer exist ». Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 501.

<sup>425</sup> « The close connection between these two things—the substitution of doing for learning and of playing for working—is directly illustrated by the teaching of languages : the child is to learn by speaking, that is by doing, not by studying grammar and syntax ; in other words he is to learn a foreign language in the same way that as an infant he learned his own language : as though at play and in the uninterrupted continuity of simple existence. Quite apart from the question of whether this is possible or not—it is possible, to a limited degree, only when one can keep the child all day long in the foreign-speaking environment—it is perfectly clear that this procedure consciously attempts to keep the older child as far as possible at the infant level. The very thing that should prepare the child for the world of adults, the gradually acquired habit of work and of not-playing, is done away with in favor of the independence of the world of childhood ». *Ibid.*, 502.

est, du monde dans lequel les adultes introduisent les nouveau-nés. La crise de l'éducation est une crise de l'autorité :

Les adultes ont aboli l'autorité et cela ne peut signifier qu'une seule chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils introduisent les enfants.<sup>426</sup>

Arendt envisage cette crise de l'autorité comme caractéristique de la modernité. Elle est toutefois particulièrement dangereuse dès lors qu'elle se propage à l'éducation. En effet, le seul moyen de préserver l'intégrité du monde est de ne pas laisser le nouveau tout balayer et ce, tout particulièrement, dans le climat instable que représente le basculement dans la modernité. Pour ce faire, l'éducation ne peut rejeter totalement la tradition, elle doit l'assumer et la transmettre, tout en acceptant d'intégrer le nouveau. En faillissant à exercer cette fonction, l'éducation moderne incarne une forme de crise ontologique de l'éducation.



L'histoire de l'éducation américaine a été émaillée de critiques et de remises en cause. L'éducation progressiste avait ainsi vu le jour en réaction au modèle traditionnel. Néanmoins, la Querelle qui secoue le milieu au lendemain de la seconde guerre mondiale se distingue de tout ce qui a précédé par son intensité et par le fait qu'elle déborde du cercle fermé du monde de l'éducation pour impliquer toute la société américaine.

Comme le soulignait Jacques Barzun, avec la Querelle, l'éducation ne cesse de faire l'actualité. Les Anciens et les Modernes ne doivent pas être envisagés comme des blocs monolithiques et organisés. Selon les sensibilités de chaque contributeur, les angles d'attaque diffèrent. Toutefois, les deux camps sont clairement identifiables en termes de composition, de position et de stratégie. Les Modernes représentent un regroupement de professionnels de l'éducation, face aux Anciens qui, bien qu'essentiellement issus du milieu universitaire, comptent aussi parmi leurs rangs des personnalités issues de la

---

<sup>426</sup> « Authority has been discarded by the adults, and this can mean only one thing : that the adults refuse to assume responsibility for the world into which they have brought the children ». Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 508.

société civile. Deux modèles de l'éducation se détachent nettement : l'un est ancré dans la tradition de l'éducation humaniste quand l'autre se revendique comme résolument tourné vers l'innovation et la modernité et prône une éducation plus utilitaire. Enfin, les stratégies de participation à la Querelle se distinguent. Les Anciens s'évertuent à rallier l'opinion publique, concentrant leurs efforts sur la presse grand public et optant pour le mode pamphlétaire dans l'espoir de susciter l'indignation. Les Modernes, pour leur part, s'enferment dans une position purement défensive, laissant le champ médiatique à leurs détracteurs. Il n'est pas aisé de mesurer l'effet de ces deux stratégies. Il convient néanmoins de noter l'existence d'un sondage d'opinion daté d'octobre 1950 qui suggère la difficulté de la tâche pour les Anciens, l'éducation moderne ayant visiblement été bien intégrée au sein des écoles et par les parents d'élèves. Selon les chiffres recueillis pour une enquête commandée par le magazine *Life*, les sentiments à l'égard de l'école mêlent « complaisance et insatisfaction »<sup>427</sup>. Cependant, les caractéristiques les plus marquantes de l'éducation moderne semblent donner satisfaction. Ainsi, 67% des sondés estiment que les enfants reçoivent des enseignements plus utiles que vingt ans auparavant (auxquels s'ajoutent 13% qui estiment ces enseignements au moins aussi utiles que ceux proposés auparavant). À la question de ce qu'ils estiment devoir être, avant tout, transmis par le lycée, 45% répondent en premier lieu un ensemble de qualités individuelles telles que la discipline, la responsabilité, la tolérance, une bonne personnalité. 43% souhaitent une formation professionnalisante. En dernière position, avec 13%, vient le souhait d'une formation académique<sup>428</sup>. L'insatisfaction semble plutôt liée aux conditions matérielles ainsi que la question non résolue de l'intégration raciale. La stratégie Moderne qui consiste à militer sur le terrain dans les écoles plutôt que la presse grand public pourrait donc se révéler payante. C'est l'intervention d'un événement extérieur sur lequel nous reviendrons, et non la série d'invectives publiées par les Anciens, qui agira véritablement comme catalyseur du basculement de l'opinion publique. La

---

<sup>427</sup> « What U.S. Thinks about Its Schools », *op. cit.*

<sup>428</sup> Parmi les questions posées : « In general, would you say school children today are being taught more worthwhile and useful things than children were 20 years ago, not as worthwhile things, or about as worthwhile things as then ? » et « What do you think are the two or three most important things young people should get out of high school ? Academic background ? Vocational training, etc. ? Discipline, responsibilities, tolerance, personality, etc. ? ». *Ibid.*

Querelle devient toutefois partie intégrale de l'actualité, une situation dont l'opinion publique est consciente. En témoigne son intégration au circuit de production de la culture, alors que l'état préoccupant de l'éducation devient, dans les années 1950, un thème des productions hollywoodiennes.

## V. L'école vue par Hollywood

---

Comme l'a démontré l'étude de la Querelle, les Anciens ont su occuper l'espace public en formulant leurs critiques de l'éducation moderne dans des ouvrages et des périodiques conçus pour être accessibles à tous et non pour être uniquement diffusé auprès de la communauté des spécialistes de l'éducation. Il n'est pas possible d'estimer, *a posteriori*, le rayonnement de ce flot d'articles et de déterminer dans quelle mesure l'Américain moyen s'y trouvait exposé. L'intégration des thématiques du débat sur l'éducation à la culture populaire suggère toutefois une certaine montée en puissance des questions éducatives dans le débat public. Afin de mieux comprendre la résonance du débat, nous nous intéresserons aux représentations du monde de l'école dans le cinéma hollywoodien d'après 1945.

Le monde de l'école est devenu aujourd'hui un lieu commun du cinéma, si commun qu'on envisage une catégorie propre, le genre du « film de prof » (*teacher movie genre*)<sup>429</sup>. Il se définirait par ses personnages-types et ses motifs récurrents, tels que celui du professeur idéaliste confronté à des élèves

---

<sup>429</sup> Mary M. Dalton, *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies* (New York: Peter Lang, 2004): 16.

difficiles<sup>430</sup>. Le cinéma américain ne manque pas d'exemples de ces films ayant pour cadre l'école. On pensera, bien sûr, au *Stand and Deliver* de Ramon Menendez, au *Dead Poets' Society* de Peter Weir, ou encore au *Dangerous Minds* de John N. Smith<sup>431</sup>. Les années 1950 ne sont pas en reste. C'est au cours de cette décennie que cette veine du « film de prof » voit le jour et que, plus globalement, le monde de l'éducation, représenté par des images de professeurs, d'élèves et d'écoles, retient l'intérêt d'Hollywood.

Les productions cinématographiques de cette décennie offrent une vaste galerie de portraits d'enseignants et d'adolescents lycéens. Nous nous concentrerons ici sur une sélection des films de l'époque ayant pour cadre l'école ou présentant un personnage d'éducateur dans un des rôles principaux. Nous excluons toutes les représentations du monde de l'enseignement supérieur, ainsi que les films qui, bien que produits dans les années 1950, n'ont pas pour trame de fond leur période contemporaine<sup>432</sup>. Enseignements élémentaire et secondaire seront traités indifféremment.

Bien que constituant tous des œuvres de fiction, ces films sont des fenêtres ouvertes sur le contexte de leur époque de production. Le cinéma et la société dont il est issu entretiennent des rapports complexes. Les films ne sont pas des reflets de cette société. Néanmoins, comme l'ont suggéré de nombreux spécialistes des études culturelles, les productions des médias de masse se nourrissent de la culture dont ils sont issus, puis sont à leur tour intégrés à cette dernière et l'enrichissent. Richard Johnson propose ainsi un modèle cernant les différents moments du processus culturel, structuré comme un circuit englobant production, circulation et consommation. Tous ces produits sont le fruit d'un contexte de production au cours duquel les textes voient le jour. Ces textes sont par la suite lus et décodés, et ainsi intégrés aux « cultures vécues » (*lived*

---

<sup>430</sup> Preuve s'il en est que le « film de prof » constitue de nos jours un genre selon Mary M. Dalton, il est si fermement établi qu'il est aujourd'hui parodié. On pensera par exemple à la comédie *High School High*, un film de 1996 qui pastiche le motif du professeur idéaliste confronté à une bande d'adolescents rebelles et cyniques. Dalton, *op. cit.*

<sup>431</sup> *Stand and Deliver* (Ramon Menendez, 1987). *Dead Poet's Society* (Peter Weir, 1989). *Dangerous Minds* (John N. Smith, 1995).

<sup>432</sup> Bon nombre de westerns de l'époque notamment comptent parmi leur galerie de personnages la figure de l'institutrice.

*cultures*<sup>433</sup>) des lecteurs et de la société pour former par la suite des « réservoirs de discours et de significations à leur tour transformés en matières premières pour de nouvelles productions culturelles »<sup>434</sup>. De ce fait, les productions cinématographiques des années 1950 peuvent être envisagées comme à la fois symptomatiques, dans une certaine mesure, du climat de remise en cause du système éducatif et influentes sur la perception par la société de la situation des écoles. Le traitement du thème de la délinquance juvénile au cinéma, sur lequel nous nous pencherons plus loin, illustre de façon particulièrement parlante ce phénomène d'allers-retours entre productions culturelles et « cultures vécues ».

Nous nous pencherons sur les trois aspects les plus saillants de la représentation du monde de l'école dans les films des années 1950. Il s'agira tout d'abord d'examiner la figure du professeur, tant dans sa dimension professionnelle que dans son évolution dans la sphère sociale. Nous nous tournerons ensuite vers les représentations des adolescents, avant d'évaluer les modèles éducatifs présentés dans ces productions hollywoodiennes et le discours tenu par les films sur ces modèles.

## 1. Figures de professeurs

La décennie 1950 se démarque des précédentes par l'arrivée sur la pellicule d'enseignants tenant des rôles majeurs dans les intrigues. L'enseignant sort de la périphérie pour occuper une place de protagoniste et porter certains films sur ses épaules. Il devient héros et se voit incarné à l'écran par quelques-unes des étoiles de l'Âge d'Or hollywoodien, qui avait débuté à la fin des années 1920 alors que s'éteignait le film muet, et qui se poursuivra jusqu'à la fin des années 1950<sup>435</sup>. On retrouve ainsi des noms tels que ceux de Glenn Ford,

---

<sup>433</sup> Que Johnson définit ainsi: « the existing ensembles of cultural elements already active within particular social milieux ». Richard Johnson. « What is Cultural Studies Anyway? », *Social Text* No. 16 (hiver 1986-1987): 47.

<sup>434</sup> « These reservoirs of discourses and meanings are in turn raw material for fresh cultural production ». *Ibid.*

<sup>435</sup> Le cadrage chronologique de cette période varie selon les spécialistes, qui s'accordent à faire démarrer l'Âge d'Or avec l'apparition du film parlant mais divergent sur la borne de fin. Certains lui mettent un terme avec la fin de la seconde guerre mondiale en 1945, d'autres choisissent d'y inclure la décennie 1950. Nous adoptons, pour notre part, cette dernière position sur la base de la persistance dans les années 1950 de grandes caractéristiques de l'Âge d'or, parmi lesquels la suprématie du cinéma dans l'industrie du divertissement, la domination des grands studios, l'existence d'un « *star system* » dans lequel ces grands studios promouvaient la carrière de leurs

James Mason ou Kirk Douglas au générique de films évoquant le quotidien enseignant. Ils apparaissent dans les créations de réalisateurs non moins prestigieux, parmi lesquels Nicholas Ray, Richard Brooks et Joseph Mankiewicz. Que nous disent ces grands noms de la profession d'enseignant dans les années 1950 ? Il sera question, dans un premier temps, de la représentation du professeur en dehors de l'exercice de son métier.

### 1.1. Représentations sociales : le déclassement à l'œuvre

La question de la représentation des enseignants dans les médias a suscité l'intérêt des chercheurs par le passé<sup>436</sup>. Au début des années 1960, des membres de l'Institut de recherche en communication de l'Université d'Illinois se penchent sur l'image du professeur au cinéma pour la période 1950-1958<sup>437</sup>. Ils réunissent un corpus de 81 films et s'attachent tout particulièrement à deux aspects, le profil démographique des professeurs à l'écran et le traitement de leur vie sentimentale. Le profil type de l'enseignant dans les productions cinématographiques de l'époque est celui d'un homme d'âge moyen qui n'est pas encore marié<sup>438</sup>. L'étude des intrigues sentimentales tend à indiquer que le succès sur le plan personnel est souvent atteint au prix de l'abandon du métier de professeur. Réussite en amour et enseignement semblent antinomiques. George Gerbner s'aventure un peu plus loin, suggérant que c'est plus largement la notion de succès qu'Hollywood peine à faire rimer avec le verbe enseigner. Il intitule son analyse de la représentation du professeur une « étude de l'échec » (« *A Study in Failure* »)<sup>439</sup>, soulignant lui aussi la difficile poursuite du succès en amour pour les enseignants.

Sans aller jusqu'à caricaturer et établir le professeur au cinéma comme symbole typique de l'idée d'échec, on ne peut manquer de remarquer combien la

---

acteurs, la prépondérance d'un style classique de films et la censure appliquée selon les lignes du Code de production établi dans les années 1930. M. Keith Booker, *Historical Dictionary of American Cinema* (Plymouth : Scarecrow Press, 2001): 152.

<sup>436</sup> Voir pour l'image du professeur dans la littérature américaine Arthur Foff, « The Teacher as Hero », *Readings in Education* (New York : Harper and Brothers, 1956): 21.

<sup>437</sup> Jack Schwartz, « The Portrayal of Educators in Motion Pictures, 1950-1958 », *Journal of Educational Sociology* Vol. 34, No. 2 (octobre 1960): 82-90. George Gerbner, « Teachers and Schools in the Mass Media », *The Phi Delta Kappan* Vol. 44, No. 5 (février 1963): 202-205.

<sup>438</sup> La femme enseignante, qui représente 37% de l'échantillon de professeurs, est pour sa part quasi systématiquement célibataire (93% des femmes professeurs contre 64% des hommes), perpétuant l'image de la littérature de la vieille fille devenue institutrice. Schwartz, *ibid.* 84.

<sup>439</sup> Gerbner, *ibid.* 203.

notion de mécontentement est présente quand est évoquée la position de l'enseignant dans la société. La plupart des productions hollywoodiennes mettent le doigt sur cette idée d'inadéquation entre la fonction du professeur et son statut dans la société. C'est la notion de déclassement qui domine dans l'image de ces enseignants. Ce déclassement s'exprime sous deux formes principales tout particulièrement soulignées dans ces films : un déclassement économique, qui trouve son prolongement dans l'association à une idée de déclassement moral.

### 1.1.1. Déclassement économique

La question du manque d'argent chronique dans le système éducatif a fait surface au lendemain de la seconde guerre mondiale. Chez le président Truman, la crise de l'éducation est une crise en termes de moyens. L'une des manifestations les plus criantes de ce problème tient dans la question du salaire des enseignants. Ce problème s'affiche très régulièrement dans les colonnes des journaux et les films des années 1950 s'en font l'écho, soulignant souvent la situation financière précaire dans laquelle vivent bien des enseignants.

En 1956 sort sur les écrans américains le film *Bigger than Life* (*Derrière le miroir* dans la version française), réalisé par Nicholas Ray<sup>440</sup>. Ce dernier est déjà considéré à l'époque comme un cinéaste-phare<sup>441</sup> et se lance dans ce nouveau projet auréolé du succès majeur qu'il a rencontré l'année précédente avec son *Rebel Without a Cause*<sup>442</sup>. Dans *Bigger than Life*, Ray choisit pour protagoniste un instituteur sans histoire, Ed Avery. Cet enseignant se voit un jour diagnostiquer une maladie artérielle qui pourrait entraîner sa mort à court terme. Seule la cortisone, médicament encore au stade de l'expérimentation, peut améliorer son pronostic vital. Devenu dépendant et ayant basculé dans la surconsommation de ce médicament providentiel, il sombre peu à peu dans une forme de démence.

Les premières minutes du film de Ray établissent sans détour la précarité enseignante. En effet, on découvre qu'une fois sa journée de travail à l'école

---

<sup>440</sup> *Bigger than Life* (Nicholas Ray, 1956).

<sup>441</sup> Gérard Langlois, « Nicholas Ray », *Anthologie du cinéma* No. 107, publié en supplément de *L'Avant-Scène du cinéma* No. 267 (1er mai 1981).

<sup>442</sup> *Rebel Without a Cause* (Nicholas Ray, 1955).

terminée, Ed Avery prend la direction de la compagnie de taxis pour laquelle il travaille le soir en tant que standardiste. Le directeur de l'école déplore d'ailleurs qu'un aussi bon enseignant en soit réduit à travailler en plus pour assurer le quotidien de sa famille. Il est établi que la femme d'Avery n'est pas au courant puisqu'il préfère lui laisser croire qu'il accumule les réunions à l'école. La situation n'est visiblement guère plus confortable pour ses collègues, à l'image de cette autre enseignante qui n'a pas les moyens de faire réparer sa voiture pour aller travailler<sup>443</sup>.

Le petit pavillon du couple Avery suggère l'ambivalence du confort moderne dans le film. La présence du poste de télévision au cœur du salon symbolise cette accession à la possession des nouvelles commodités qui sont en train de devenir courantes dans la société de consommation. Néanmoins, la représentation du foyer Avery incarne, dans le même temps, les limites rencontrées par une famille de la classe moyenne. Ce sont d'une part les références récurrentes au chauffe-eau défaillant qui émaillent les conversations. Ce manque de moyens est également codé dans le décor même, à travers les nombreuses affiches<sup>443</sup> qui décorent la maison. Toutes évoquent des destinations classiques du Grand Tour, voyage qui visait à parfaire l'éducation de la jeunesse des hautes classes dans le domaine des humanités en Europe. Ces affiches semblent être présentes pour rappeler les aspirations du professeur à une élévation intellectuelle, élévation à laquelle il doit renoncer faute d'argent.

L'exemple de *Bigger Than Life* est symptomatique d'une tendance dans les films des années 1950 à souligner la notion de déclassement dans les représentations d'enseignants. Alors qu'on propose à Ed Avery une chambre individuelle lors de son premier séjour à l'hôpital, il s'exclame: «Docteur, je ne peux pas me permettre une chambre individuelle. Je suis un instituteur, pas un plombier!»<sup>444</sup>. Le discours du personnage de Richard Dadier dans *Blackboard Jungle* (*Graine de violence* dans la version française) reprend cette notion. Dans ce film de Richard Brooks, sorti aux États-Unis en 1955, émerge la trame devenue classique dans les « films à prof » du professeur confronté à des élèves rebelles et hostiles. Les mises à l'épreuve se succèdent pour cet enseignant

---

<sup>443</sup> Voir la scène 2, disponible dans l'annexe 6.

jusqu'à un geste particulièrement pervers de la part d'un élève qui met en danger la grossesse de l'épouse de Dadier. Totalement désabusé et prêt à démissionner, il explique son amertume à un de ses collègues :

Qui s'intéresse aux professeurs de toute façon? Les professeurs sont payés 2 dollars de l'heure, vrai? Maintenant regarde : les parlementaires et les juges sont à 9,25 dollars. Les policiers et les sapeurs-pompiers à 2,75 dollars. Les charpentiers à 2,81. Les plombiers à 2,97. Les plâtriers à 3,21. Une domestique gagne autant que nous et elle est logée et nourrie en prime. Ah oui, je le sais, les professeurs reçoivent autant qu'une baby-sitter ou qu'un vendeur de limonade. Deux dollars de l'heure pour le professeur.<sup>445</sup>

Le film *Blackboard Jungle* était une adaptation d'un roman éponyme d'Evan Hunter publié en 1954<sup>446</sup>. Hunter avait fondé son récit sur sa propre expérience de professeur dans un lycée difficile<sup>447</sup>. La scène dans laquelle Dadier évoque avec colère la comparaison entre le salaire d'un enseignant et ceux dans d'autres professions n'apparaît pas chez Hunter. Elle constitue donc un ajout de la part de Richard Brooks qui avait lui-même effectué les recherches sur les différents salaires lors du travail de préproduction<sup>448</sup>. Il en va de même dans *Bigger than Life*, film inspiré, lui, d'une histoire tirée de la rubrique médecine du *New Yorker*<sup>449</sup>. Nous reviendrons sur les différences entre cet article et le film de Ray mais il est à noter que nulle mention des difficultés matérielles de l'enseignant n'était faite dans cet article. Il s'agit donc, à nouveau, d'un choix délibéré d'ajouter à la trame du film ce motif de l'enseignant privé d'un revenu digne. Ray et Brooks s'accordent sur ce point : il ne fait vraisemblablement pas bon être enseignant en termes de situation socio-économique. D'autres films, tels que *A Letter to Three Wives* de Joseph Mankiewicz (*Chaînes conjugales* dans la version française) mettent en lumière cet aspect, suggérant l'existence d'un consensus sur l'inadéquation du salaire

---

<sup>444</sup> « Doctor, I can't afford this private room. I'm a school teacher, not a plumber! » *Bigger than Life*, *op. cit.*

<sup>445</sup> Voir la scène 6 de l'annexe 6. « Who cares about teachers anyhow? Teachers get \$2 an hour, right? Now, listen, a Congressman and a judge are \$9.25. Policemen and firemen: \$2.75. Carpenter: \$2.81. Plumber: \$2.97. Plasterer: \$3.21. A household cook gets more money than we do, and they get room and board. Oh yes, I know, a teacher, they get as much as a babysitter, or a soda jerk. Two dollars an hour for a teacher ». *Blackboard Jungle* (Richard Brooks, 1955).

<sup>446</sup> Evan Hunter, *The Blackboard Jungle* (New York : Simon and Schuster, 1954).

<sup>447</sup> Expérience très brève néanmoins, puisqu'elle est de 6 semaines d'enseignement. Golub, *Into the Blackboard Jungle*, *op. cit.*, 106.

<sup>448</sup> Adam Golub, « They Turned a School Into a Jungle! How *The Blackboard Jungle* Redefined the Education Crisis in Postwar America », *Film & History : An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* Vol. 39, No. 1 (printemps 2009): 24.

<sup>449</sup> Berton Roueché, «Ten Feet Tall», *The New Yorker* (10 septembre 1955): 47-77.

des enseignants<sup>450</sup>. Le manque d'argent n'est toutefois pas l'unique indice d'un défaut de considération envers les enseignants. Le sentiment de déclassement, n'est pas limité à la sphère économique et s'étend au domaine moral.

### 1.1.2. Déclassement moral : la désacralisation de l'intellectualisme

En 1962, Richard Hofstadter observe, dans *Anti-Intellectualism in American Life*, le manque de respect vis-à-vis de la profession d'enseignant aux États-Unis. Il note qu'au contraire, en France, en Allemagne ou dans les pays scandinaves, le professeur jouit d'un statut respecté et est, généralement, une figure importante de la communauté dans laquelle il officie. Selon lui, dans ces pays, « devenir professeur semble valoir la peine car ce que fait le professeur en vaut la peine et suscite une belle reconnaissance »<sup>451</sup>. Il estime que le corps professoral américain ne constitue pas, aux yeux de la société américaine, une « profession » forte et respectée. C'est dans son sens anglais qu'il faut bien comprendre ce mot « profession ». *L'Oxford English Dictionary* définit ainsi le terme :

Une occupation dans laquelle une véritable connaissance d'un sujet, d'un domaine ou d'une science est appliquée ; une vocation ou un métier, et tout particulièrement une activité qui implique une formation longue et une qualification formelle.<sup>452</sup>

La dimension intellectuelle de l'activité est au cœur de la notion de « profession ». La question de l'appartenance du métier d'enseignant à cette catégorie est un des enjeux de la représentation de ce métier dans les films des années 1950.

Lorsqu' Ed Avery, sous les effets de la cortisone et de ses premières bouffées délirantes, claque la porte de la compagnie de taxis dans laquelle il travaillait jusqu'alors pour boucler ses fins de mois, il déclare : « j'envisage quelque chose de plus conforme à ma profession »<sup>453</sup>. Les difficiles fins de mois auxquelles l'ont réduit son métier d'enseignant sont à ses yeux incompatibles

---

<sup>450</sup> *A Letter to Three Wives* (Joseph Mankiewicz, 1949).

<sup>451</sup> « There it seems worth becoming a teacher because what the teacher does is worth doing and is handsomely recognized ». Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, *op. cit.*, 310.

<sup>452</sup> « profession, a ». *The Oxford English Dictionary* 3ème édition (juin 2007). *OED Online*, Oxford University Press, consulté le 15 novembre 2011.

<sup>453</sup> « I'm planning something more in line with my profession ». *Bigger than Life*, *op. cit.*

avec la stature qui incombe à toute personne appartenant à cet univers des « professions ».

Dans leur ensemble, les films de l'époque mettent en lumière le fossé qui se creuse entre enseignement et « professions ». Les personnages de professeurs s'efforcent de lutter contre la dénégation de la dimension intellectuelle de leur métier. Ainsi, un des collègues aguerris de Richard Dadier dans *Blackboard Jungle* s'exclame :

Ils engagent des idiots comme nous diplômés de l'université pour s'asseoir sur cette poubelle, pour garder [les jeunes] à l'école. Histoire que les femmes puissent, quelques heures par jour, parcourir la ville sans être agressées.<sup>454</sup>

Le professeur, malgré sa formation, n'est rien de plus qu'un gardien. Il fait, d'une certaine manière, office de dindon de la farce, victime du mépris avec lequel sa profession est considérée.

L'une des illustrations les plus frappantes de cette résistance face au mépris du métier d'enseignant se trouve dans *A Letter to Three Wives* de Mankiewicz. Il s'agit, encore une fois, d'une adaptation cinématographique, s'appuyant ici sur le roman *Letter to Five Wives* de John Klempner<sup>455</sup>. Le film sort sur les écrans en 1949 et a pour cadre une paisible petite ville américaine de la banlieue de New York. La vie de trois épouses y est bouleversée lorsqu'elles reçoivent la lettre d'une femme annonçant qu'elle est partie avec l'un des maris. Alors que les trois épouses se demandent laquelle d'entre elles trouvera une maison vide à son retour, elles sont amenées à se remémorer des scènes de leur vie conjugale qui les laissent en proie au doute. Chacun des couples a sa faille, un déséquilibre qui rend plausible la fuite d'un des maris. Kirk Douglas incarne George Phipps, un professeur, marié à Rita qui, elle, écrit pour la radio. Le couple Phipps se démarque des deux autres par son esprit vif et offre quelques-uns des dialogues les plus savoureux du film de Mankiewicz. La maison occupée par les Phipps est bien moins cossue que celles des deux autres couples. Rita semble soucieuse de s'élever sur l'échelle socio-économique et les questions matérielles sont bien souvent au cœur de ses querelles avec George qui, lui, refuse de céder au chant des sirènes de l'argent.

---

<sup>454</sup> « They hire fools like us with college degrees to sit on that garbage can, keep them in school. So women, for a few hours a day, can walk around the city without getting attacked ». *Blackboard Jungle*, op. cit.

Son statut de professeur, qui équivaut à un vœu de pauvreté, brouille les rapports de force dans son couple. Il souligne et dénonce la dimension péjorative associée à cette carrière : « à certains égards, je ne suis que le chef enseignant de cette famille ! »<sup>456</sup>. Le métier de professeur prête à dérision semble-t-il.

George Phipps ne se contente pas de pointer du doigt le manque de considération auquel l'enseignement condamne. Il déplore plus généralement le basculement de la société américaine dans la vénération des choses matérielles, aux dépens de la culture et des choses de l'esprit. La collision entre ces valeurs se cristallise lorsque Phipps rencontre la directrice de la station de radio qui emploie sa femme. Il doit faire face à l'incompréhension de son épouse quand il refuse d'abandonner son métier pour une carrière plus lucrative à la radio. Sa défense de la voie de l'enseignement souligne combien son choix semble incongru aux yeux de la société :

Je suis prêt à admettre que pour une majorité de mes concitoyens, je suis une figure quelque peu comique, un homme éduqué. [...] Je suis enseignant, c'est encore pire qu'être un intellectuel. Les enseignants ne sont pas seulement comiques, ils ont souvent froid et faim dans ce territoire le plus riche de la Terre.<sup>457</sup>

De par son métier, l'enseignant accepte de se trouver à l'écart de la société. Il est le doux rêveur, qui préfère à la richesse ses idéaux de quête de la connaissance et de transmission du savoir. Ce choix le place en porte-à-faux avec le reste de la société.

La matérialisation de ce déclassement et de la déconsidération de la figure du professeur intervient avec l'attaque de son intégrité physique. *Blackboard Jungle* peut choquer par les multiples agressions de professeurs. Ainsi se succèdent la tentative d'agression sexuelle sur une enseignante, le passage à tabac de deux professeurs dans une ruelle et la bousculade d'un collègue de Dadier dans sa propre salle de classe. La violence culmine à la fin du film, alors qu'un lycéen tente d'attaquer Dadier avec un couteau lors d'un

---

<sup>455</sup> John Klempner, *Letter to Five Wives* (New York : Charles Scribner's Sons, 1946).

<sup>456</sup> « [...] in certain respects I'm only the teacherly head of this house! » *A Letter to Three Wives*, *op. cit.*

<sup>457</sup> Voir la scène 1 dans l'annexe 6. « I'm willing to admit that for a majority of my fellow citizens I'm a slightly comic figure, an educated man. [...] I'm a school teacher, that's even worse than being an intellectual. School teachers are not only comic, they're often cold and hungry in this richest land on earth ». *Ibid.*

cours. La violence physique porte à son paroxysme le dénigrement auquel sont confrontés les enseignants au quotidien, tant par le refus de leur accorder des salaires décents que par la dérision avec laquelle est envisagée leur fonction.

Avec *Bigger than Life*, Nicholas Ray saisit la frustration qui découle de cette mise au ban de la société du professeur.

### 1.1.3. L'enseignant figure de la frustration

L'association de la figure du professeur à la notion d'échec ou de faillite trouve son expression la plus frappante chez Nicholas Ray. Ainsi qu'il a été signalé un peu plus tôt, le film s'inspire d'un article du *New Yorker* publié en septembre 1955 sur un nouveau médicament miracle, la cortisone<sup>458</sup>.

L'article du *New Yorker* appartient à la rubrique médicale et n'est donc pas un travail de fiction. Il comporte une présentation des avancées en médecine, centrée sur les récentes découvertes sur l'utilisation de l'ACTH et de la cortisone. L'historique sur les phases d'expérimentation s'accompagne d'un descriptif des possibles effets secondaires et rapporte la position de plusieurs médecins qui mettent en garde contre ces nouveaux traitements. Les réflexions sur les risques potentiels de ces médicaments sont illustrées sur une trentaine de pages par le témoignage d'un patient qui s'est vu prescrire un traitement à base de cortisone.

Les écarts entre l'article original et le film donnent à voir les choix narratifs et thématiques opérés par Ray. Le cinéaste reprend la trame du témoignage publié dans le *New Yorker*. Ed Avery, le protagoniste du film incarné par James Mason, est, en de nombreux points, semblable à Robert Laurence, le patient évoqué par le *New Yorker* et qui, lui aussi, exerce le métier d'enseignant.

Le patient du *New Yorker* est victime d'errements médicaux. Il sert en effet de cobaye à son médecin qui ne cesse d'augmenter les doses prescrites, à l'étonnement de son patient. Il n'en est pas de même chez Ray puisqu'Ed Avery va à l'encontre des prescriptions de son médecin, augmentant de lui-même sa consommation et sombrant dans l'accoutumance et la dépendance. Le choix conscient chez Ed Avery, par opposition à la duperie dont est victime Robert Laurence, signale sa volonté d'échapper à la médiocrité de sa vie pour y substituer une nouvelle vie plus stimulante et gratifiante. On le retrouve fixant

---

<sup>458</sup> Roueché, *op. cit.*

son reflet dans le miroir de la salle de bain, ayant enroulé une serviette blanche autour de son cou pour imiter les écharpes de soie des plus fortunés, aspirant à une stature plus élevée et à la reconnaissance. Ed Avery s'apparente à une figure de la frustration qui, sous l'effet de sa prise de médicaments, prend conscience du caractère terne de son existence jusqu'alors. D'où le titre du film : Avery veut devenir plus grand que nature, plus grand que la vie si l'on traduit littéralement, métaphoriquement plus grand que *l'American way of life*, mode de vie dont Avery dénonce la superficialité et la médiocrité.

Le récit des mésaventures médicales de Robert Laurence dans les pages du *New Yorker* et de leurs conséquences reste circonscrit aux sphères médicale et familiale. L'article met en avant des pratiques médicales discutables et soulève la question de la dangerosité des nouveaux traitements. Le volet personnel, présenté à travers le témoignage de Robert Laurence, évoque la quasi-démence de ce dernier et les tensions qui en résultent dans le cercle familial. Seul un incident, sur lequel nous serons amenés à revenir plus loin, déborde ce cadre. Aucune critique profonde des structures sociales ne ressort de cet article.

Nicholas Ray, en revanche, instrumentalise le récit de Robert Laurence. Le basculement dans la dépendance à la cortisone invite bien sûr à s'interroger sur la portée des nouveaux médicaments, mais il permet surtout de porter un regard affûté et critique sur la société et le mode de vie moderne et confortable communément associés à l'idée de *l'American way of life*. La démence d'Ed Avery prend, en effet, la forme d'une lucidité accrue qui lui permet de prendre conscience des égarements de la société américaine. Il s'énerve du caractère vain de la société qui n'aspire qu'à baigner dans plus de confort mais méprise les choses de l'esprit. Elle aiguise chez lui la frustration liée à son statut dans cette même société et au manque de reconnaissance auquel il est confronté. Il devient alors trop grand pour sa petite vie. L'instituteur se prend à rêver de plus grands accomplissements et entend révolutionner les principes de l'éducation.

À travers la descente aux enfers d'Ed Avery s'exprime le douloureux désir d'échapper à la médiocrité. La résolution heureuse du film, marquée par la fin des hallucinations d'Avery, n'occulte pas totalement le fait que le basculement

dans la démence du protagoniste se fait, au départ, de sa propre initiative lorsqu'il décide d'augmenter les doses de son traitement.

## 1.2. Représentations professionnelles

Si la notion de déclassement domine dans l'évocation de la vie privée des enseignants, la sphère professionnelle révèle une image plus positive. Bien que peu considéré, l'enseignant reste respecté même s'il n'est pas envié.

### 1.2.1. Un héros du quotidien

Le portrait sombre de la situation de l'enseignant dans la sphère privée ne confine toutefois pas nécessairement ces personnages au rang d'anti-héros. Leur rapport à leur métier est bien souvent ce qui les ancre dans la dimension de l'héroïsme.

Le film d'animation a, lui aussi, intégré le professeur à sa galerie de personnages dans les années 1950. En juin 1952 sort un court métrage animé des studios Walt Disney, intitulé *Teachers Are People*. Il a pour vedette le chien Dingo et appartient à la série des années « Everyman » de Dingo, au cours desquelles les studios Disney déclinent le personnage sur le mode d'un Monsieur Tout-Le-Monde suivi dans sa vie quotidienne<sup>459</sup>. L'instituteur est une figure qui se prête bien à cette série car il constitue un repère fixe dans toute communauté américaine, ce qui tend à le banaliser. Le choix de Dingo pour incarner l'enseignant est révélateur quant au regard amusé souvent posé par la société sur les enseignants. C'est ici l'incarnation des propos de George Phipps dans *A Letter to Three Wives* qui regrettait que l'enseignant fût envisagé comme peu en prise avec les réalités matérielles de la vie, ou comme un doux rêveur qui prête à sourire. Le narrateur, dans ce dessin animé des studios Disney, opte pour le mode de l'ironie. Il ne manque pas de souligner le caractère héroïque du professeur :

La personne sur les épaules de laquelle repose la responsabilité de l'éducation [des enfants] est ce héros méconnu, le professeur.<sup>460</sup>

---

<sup>459</sup> Harry Tytle, *One of "Walt's Boys": An Insider's Account of Disney's Golden Years* (Mission Viejo: ASAP Publishing, 1997): 86.

<sup>460</sup> « The person upon whose capable shoulders rests the responsibility for [children's] education is that unsung hero, the teacher ». *Teachers Are People* (Jack Kinney, 1952). L'ensemble du court-métrage est présenté dans la vidéo 8 de l'annexe 6.

Cette accentuation dans les films de la dimension héroïque intervient par le biais de la juxtaposition de deux pôles : l'attitude du professeur dans son métier et les conséquences de son choix de carrière sur son quotidien. Nous avons évoqué plus tôt les difficultés de la condition enseignante, tant sur le plan économique que moral. Le choix de ce métier s'apparente à un sacrifice aux yeux de la société. L'épouse de George Phipps dans *A Letter to Three Wives* et celle de Richard Dadier dans *Blackboard Jungle* poussent toutes deux leur époux à réévaluer leur choix et à envisager un autre métier. L'enseignant est représenté comme individu désintéressé, dont la conscience professionnelle prend le pas sur les frustrations liées au déclassement économique et social. Les films des années 1950 montrent des professeurs dévoués, prenant à cœur leur mission d'enseignement. L'emportement de Dadier contre la condition enseignante est à mettre en parallèle avec sa volonté et sa détermination, tout au long du film, à trouver un moyen d'atteindre ses élèves et d'avoir un impact positif sur leur existence. George Phipps ne cède pas, lui non plus, aux sirènes de l'argent.

Les productions des années 1950 mettent généralement en scène l'attachement de la communauté à ses enseignants. Le professeur, dans son environnement professionnel, est une figure respectée. On pensera notamment au film *Good Morning, Miss Dove*<sup>461</sup>. Cette adaptation d'une nouvelle parue en 1951<sup>462</sup>, fonctionne sur le mode de l'hommage à une enseignante charismatique d'une petite ville. Le film revient sur des épisodes de sa carrière qui démontrent combien cette enseignante, au premier abord revêche, a contribué à faire de ses élèves de futurs adultes épanouis, anciens élèves qui lui sont encore, des années plus tard, reconnaissants pour son influence positive et bienveillante. Le film célèbre à l'occasion le professeur comme pilier de la communauté, ainsi que le narrateur des premières minutes du film le rappelle lorsqu'il décrit la petite ville dans laquelle se déroule l'action :

[Liberty Hill] est comme une centaine d'autres villes américaines, satisfaisante et douillette, imprimant sa marque particulière sur les siens. Les gens qui y sont nés et qui y ont grandi, raffinés ou non, riches et pauvres, sont de véritables

---

<sup>461</sup> *Good Morning, Miss Dove* (Henry Koster, 1955).

<sup>462</sup> Il s'agit d'un recueil d'histoires écrites par Frances Gray Patton et publiées dans le *Ladies' Home Journal*, parmi lesquelles l'inspiration du film, intitulée « The Terrible Miss Dove ». Frances Gray Patton, *The Finer Things in Life* (New York : Dodd, Mead & Company, 1951).

voisins. Tous ont, pour une génération entière, fait l'expérience, à un âge tendre et malléable, de la justice impartiale, des règlements inflexibles et des yeux gris calmes et neutres d'un même professeur, la terrible Mademoiselle Dove.<sup>463</sup>

Ainsi, il semble que dans ces films de l'après seconde guerre mondiale, l'enseignant est incompris pour ses choix en tant qu'individu mais respecté pour son dévouement à l'éducation et sa volonté d'élever l'esprit des plus jeunes. L'impossibilité matérielle de leur situation contraste avec la portée morale de leur rôle.

### 1.2.2. L'enseignant idéal, entre tradition et modernité

Les articles de Schwartz et Gerbner mentionnés plus tôt et consacrés à l'étude des professeurs à l'écran dans les années 1950 se concentrent essentiellement sur le professeur dans la sphère privée. Ils s'intéressent tout particulièrement à leur vie romantique et à leurs chances d'accession au bonheur, chances limitées à en croire les conclusions des articles. Les études plus récentes, abordant des films parus plus tardivement, tendent pour leur part à occulter la vie du professeur à l'extérieur pour se concentrer sur son approche pédagogique et son attitude dans la salle de classe. Ces articles sont généralement le fait de chercheurs associés à des départements universitaires d'éducation<sup>464</sup>. Il est regrettable que ces essais prennent souvent la forme de jugements de valeurs quant aux pratiques des enseignants à l'écran, visant à déterminer si tel professeur a adopté la bonne approche ou si l'image véhiculée par les productions hollywoodiennes est fidèle à la réalité de la profession. Ces études tendent à occulter le statut de texte du film, de construction qui n'entend pas nécessairement imiter la réalité et qui, de par sa nature, est fondamentalement subjectif.

La vision proposée par les films est parcellaire : les scènes se déroulant dans les salles de classe viennent compléter l'action dramatique mais ne constituent que rarement le cœur du film. Le film *Blackboard Jungle* fait figure

---

<sup>463</sup> « [Liberty Hill] is like a hundred other American towns, smug and cosy and putting a special stamp upon its own. People born and raised here, high and low, rich and poor, are neighbors in an irrevocable way. They have all, for the space of a whole generation, been exposed at a tender and malleable age to the impartial justice, inflexible regulations and the grey, calm, neutral eyes of the same teacher, the terrible Miss Dove ». *Good Morning, Miss Dove*, *op. cit.*

d'exception car les scènes ayant pour cadre la salle de classe jouent un rôle primordial. Elles ne permettent toutefois pas de dessiner nettement les contours de la méthode de Richard Dadier et de son point de vue sur l'enseignement. Seuls quelques constantes et traits marquants peuvent permettre d'esquisser un portrait de ce qui constituerait un idéal de l'enseignant, et à l'inverse de ce qu'est un mauvais professeur selon les productions des années 1950.

Il semblerait que c'est principalement sur la base du rapport de l'enseignant à ses élèves que s'établit la distinction entre professeurs. Le mauvais professeur est celui qui manque d'empathie et ne comprend pas, ou ne s'efforce pas de comprendre, ses élèves. Dans le film *King Creole* de Michael Curtiz, Elvis Presley interprète le rôle d'un lycéen contraint d'assumer la plupart des responsabilités pour pallier les manquements de son père<sup>465</sup>. L'une des figures antagonistes de l'adolescent se trouve être Madame Pearson, enseignante dans son lycée. Celle-ci refuse de se montrer compréhensive quant à la situation du jeune homme, le conduisant à claquer la porte et à abandonner le lycée. Dans *Blackboard Jungle*, c'est l'enseignant qui n'a pas, ou n'a plus, foi en la possibilité d'une rédemption pour les adolescents difficiles.

Par opposition, le bon professeur est l'enseignant bienveillant qui parvient à gagner le respect de ses élèves. Cet enseignant bienveillant n'est pas pour autant laxiste. Le film *Bigger than Life* s'ouvre sur une scène au cours de laquelle Ed Avery a gardé un élève après la classe pour lui faire réciter à nouveau sa leçon. De même, dans *Good Morning, Miss Dove*, l'accent est mis sur l'attachement de l'enseignante aux règles et à leur respect. La première scène suit l'enseignante qui se rend à l'école le matin et l'effervescence provoquée dans les foyers des familles qui la voient passer. Tous, enfants comme parents, craignent d'arriver en retard à l'école et d'enfreindre la règle de ponctualité que Mademoiselle Dove a fixée. Enfin, dans *Blackboard Jungle*, il apparaît que c'est une fois que Dadier est parvenu à établir son autorité que l'enseignement commence.

---

<sup>464</sup> On pensera par exemple à : Dalton, *op. cit.* Ou encore à : Pamela B. Joseph et Gail E. Burnaford (éds.), *Images of School Teachers in Twentieth-Century America* (Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2000).

<sup>465</sup> *King Creole* (Michael Curtiz, 1958).

Les repères quant aux méthodes propres d'enseignement utilisées par ces enseignants au cinéma sont très peu nombreux. On notera toutefois que *Blackboard Jungle* salue l'apparition de la technologie dans la salle de classe comme un moyen d'atteindre et de communiquer avec des élèves qui ne se retrouvent pas dans les méthodes plus traditionnelles. Dadier a ainsi recours à un magnétophone, puis à un projecteur pour diffuser à ses élèves un film. C'est durant ces séances qu'il parvient réellement à communiquer avec ses élèves et à obtenir leur coopération.

L'enseignant modèle est donc celui qui fixe un cadre et sait être intransigeant, tout en sachant s'adapter et prendre en compte les spécificités. Il est un pont entre tradition et respect des règles de vie en société d'un côté, et modernité de l'autre par sa capacité d'adaptation à un public nouveau. La représentation des professeurs dans les films des années 1950 ne dénote aucune prise de parti dans le débat sur l'éducation. Il n'est jamais fait mention du rapport du professeur aux disciplines qu'il enseigne ou à ses choix pédagogiques. Les films s'intéressent au rapport de l'enseignant à son métier et à son rôle dans la société. Le cinéma tend à porter un regard plein de compassion sur cette figure, ce « héros méconnu » du quotidien. Cette dimension éclaire un point important de la Querelle sur l'éducation : les enseignants ne sont pas pris à parti dans le débat et ne sont pas tenus responsables des dérives de l'éducation moderne par les Anciens. Comme le soulignait Hofstadter, l'enseignant ne bénéficie pas d'une grande reconnaissance économique ou sociale. Il fait toutefois l'objet d'un certain respect et son dévouement à la cause de l'éducation est salué.

## **2. Figure de l'adolescent : la fin de l'innocence**

Le cinéma des années 1950 fait la part belle aux enseignants en attribuant ce métier aux protagonistes de plusieurs films marquants de cette décennie. Or que serait l'école sans enfants ? Les jeunes écoliers tendent à occuper des rôles de figurants ou des rôles très secondaires tout au plus dans les scènes de classe. Toutefois il est une catégorie d'élèves qu'Hollywood va intégrer de façon plus conséquente. Il s'agit, à travers les rôles de lycéen, de la

figure de l'adolescent, qui est abordée par le biais du thème de la délinquance juvénile.

## 2.1. L'émergence d'une culture jeune

L'intégration de la figure de l'adolescent au cinéma hollywoodien répond à une évolution sociologique dans la société américaine, caractérisée par la prise en compte de la spécificité de l'âge adolescent.

### 2.1.1. La conceptualisation de l'adolescence et de l'adolescent

L'émergence de l'adolescent comme figure dans le cinéma américain aux lendemains de la seconde guerre mondiale suit en fait l'entrée même du concept d'adolescent dans la société. En 1904, les travaux du psychologue Stanley Hall sont parmi les premiers dans le contexte américain à théoriser les spécificités d'une période de vie entre enfance et âge adulte. Dans *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, Hall associe à cette phase de l'adolescence la notion d'« orage et passion », transposant le phénomène artistique du « *Sturm und Drang* »<sup>466</sup>. Cette notion englobe trois aspects particuliers du comportement adolescent : les conflits avec les parents, les comportements à risques et les changements d'humeur. L'adolescence est ainsi conceptualisée comme réalité physiologique et psychologique.

À compter de 1921, le terme « *teenage* » entre dans le langage courant<sup>467</sup>. Il applique une réalité linguistique, la série des nombres se terminant en *-teen*, à l'idée d'adolescence. Le terme est dans le domaine de l'abstrait, du concept, de l'impersonnel. Il faudra attendre 1941 pour que le nom, très courant aujourd'hui, de « *teenager* » ne fasse son entrée dans la langue écrite<sup>468</sup>. Il permet d'ancrer ce concept d'une période de vie entre les treize et dix-neuf ans de tout être humain dans la réalité en permettant d'individualiser et d'envisager les adolescents comme une catégorie de la population. Le terme « *adolescent* »

---

<sup>466</sup> Stanley G. Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion* (New York : D. Appleton and Company, 1905 [1904]).

<sup>467</sup> Ou du moins dans le dictionnaire, qui retient 1921 comme première apparition dans la langue écrite du terme « *teenage* ». *The Oxford English Dictionary* 2ème édition (1989). *OED Online*, Oxford University Press, consulté le 18 novembre 2011.

reste cependant en usage, mais se voit plus généralement réservé au champ du discours scientifique comme la plupart des mots d'origine latine en anglais.

L'apparition du terme « *teenager* » dans les années 1940 coïncide avec des évolutions sociologiques et culturelles qui transforment les adolescents en un groupe socio-économique ayant ses propres codes.

### **2.1.2. Le développement d'une culture propre à la jeunesse**

Le contexte économique est pour beaucoup dans l'émergence d'une culture jeune (*teen culture*) indépendante et distincte. La seconde guerre mondiale modifie profondément le quotidien de beaucoup d'Américains. Les femmes sont mises à contribution et sont encouragées à occuper les postes laissés par les hommes partis au front. C'est la célèbre image dans la culture populaire de « Rosie la riveteuse », qui en vient à symboliser les millions de femmes travailleuses pendant le conflit. Il est un autre groupe de la population qui contribue largement à l'effort de guerre, celui des adolescents. À l'été 1942, ils sont trois millions, âgés d'entre 14 et 17 ans, à travailler, soit une augmentation de 300% par rapport à l'avant-guerre<sup>469</sup>. Cette tendance restera similaire, même si elle sera moins marquée, à la fin de la seconde guerre mondiale. Ses conséquences sont importantes : elle permet à un grand nombre d'adolescents d'acquérir une indépendance économique traditionnellement réservée aux adultes.

À ce phénomène s'ajoutent d'autres évolutions dans la société américaine d'après-guerre. Le retour à la prospérité économique une fois la guerre terminée favorise l'accès à la possession de maisons et de voitures pour la plupart des Américains, rendant possible le mouvement vers les paisibles banlieues. Ce changement implique alors que de plus en plus d'adolescents aient un accès à la voiture<sup>470</sup>. Ces jeunes, devenus plus indépendants économiquement et en termes de transports, se retrouvent entre eux plus facilement, ce qui rendra plus aisée l'apparition de codes qui leur sont propres. Cette indépendance transforme

---

<sup>468</sup> « *teenager*, a ». *The Oxford English Dictionary* 2ème édition (1989). *OED Online*, Oxford University Press, consulté le 18 novembre 2011.

<sup>469</sup> James Gilbert. *A Cycle of Outrage. America's Reaction to the Juvenile Delinquent in the 1950s* (New York : Oxford University Press, 1986): 20.

les adolescents en marché potentiel, cible des publicitaires, puisqu'ils constituent désormais un groupe disposant d'un pouvoir d'achat.

Il est à noter que l'évolution même du système éducatif contribue au développement de cette « culture jeune ». En effet, la démographie des lycées se modifie avec la démocratisation de l'enseignement secondaire<sup>471</sup>. Les membres d'une même classe d'âge sont bien plus nombreux à se côtoyer au quotidien en un seul et même lieu, le lycée.

Ce contexte particulier d'autonomie accrue des adolescents favorise le phénomène de « culture dominante » (*peer culture*)<sup>472</sup>. La population adolescente se rassemble autour de divers phénomènes qu'elle va embrasser comme siens, parmi lesquels la musique à travers le rock and roll, un style vestimentaire inspiré de vedettes de l'époque telles que James Dean et Elvis Presley, ou encore des films mettant en scène des adolescents et destinés aux adolescents.

## **2.2. Le filon de la délinquance juvénile**

Les évolutions sociales et économiques que nous venons de mentionner n'échappent pas à l'industrie hollywoodienne, qui intègre rapidement ces changements et en tire parti.

### **2.2.1. Les adolescents comme marché économique**

L'affluence économique mentionnée précédemment et caractéristique de l'après-guerre signifie aussi l'entrée dans la plupart des foyers américains du poste de télévision. Ce média va rapidement gagner en popularité et, du fait de sa gratuité, concurrencer fortement le cinéma. Ainsi, entre 1949 et 1959, le nombre d'entrées au cinéma chute de 50%<sup>473</sup>. La télévision étant devenue une nouvelle force dans le monde du divertissement avec laquelle il faut compter, il devient capital pour les studios hollywoodiens de trouver de nouveaux clients.

---

<sup>470</sup> Timothy Shary, *Teen Movies : American Youth on Screen* (Londres : Wallflower Press, 2005): 17.

<sup>471</sup> Rappelons ici les chiffres que nous donnions en introduction. En 1910, environ 10% des 14-17 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire. Ils sont environ 30% en 1920, environ 50% en 1930, 70% en 1940 et 75% en 1950. National Center for Education Statistics, *120 Years of American Education, op. cit.*, 27.

<sup>472</sup> Gilbert, *op. cit.*, 17.

<sup>473</sup> Shary, *ibid.*, 17.

Cet impératif économique amène les producteurs à courtiser le public des adolescents<sup>474</sup>.

Les adolescents constituent un nouveau marché depuis qu'ils sont plus nombreux à travailler et à pouvoir dépenser. Dès lors s'opère ce que Thomas Doherty désigne par le terme de « jувénilisation » du cinéma américain : les studios hollywoodiens se montrent plus sensibles aux tendances et aux attitudes des jeunes, multipliant les films ciblant la classe d'âge des adolescents<sup>475</sup>.

Ce phénomène de jувénilisation est ce qui distingue la décennie 1950 des précédentes. On a, par le passé, représenté l'adolescence à l'écran<sup>476</sup>. Or ce qui s'opère dans les années 1950 est la convergence entre films évoquant la période de l'adolescence et films ciblant les adolescents comme public qui achètera sa place de cinéma. Ainsi émergent les *teenpics* : des films sur les adolescents, pour les adolescents<sup>477</sup>. Les studios s'adaptent aux goûts de cette clientèle d'adolescents et visent les jeunes par la façon dont les films seront vendus au public.

L'exemple type de ces films-produits destinés au public adolescent est la vague de films d'horreur mettant en scène des adolescents. On pensera par exemple au *I Was a Teenage Werewolf* de Gene Fowler Jr., au *I Was a Teenage Frankenstein* d'Herbert Strock, ou encore au *Teenage Monster* de Jacques Marquette<sup>478</sup>. Ils se révèlent être extrêmement lucratifs pour les studios grâce à l'affluence de jeunes enthousiastes à l'idée de se faire peur dans l'obscurité des salles de cinéma<sup>479</sup>.

Un autre motif recueille les faveurs de ce jeune public. Il s'agit de celui de la jeunesse remettant en question la société dans laquelle elle évolue, de la jeunesse rebelle.

---

<sup>474</sup> Shary, *op. cit.*, 2.

<sup>475</sup> Thomas Patrick Doherty, *Teenagers and Teenpics : The Juvenilization of American Movies in the 1950s* (Philadelphie : Temple University Press, 2002).

<sup>476</sup> Avec par exemple les films mettant en scène la jeune Judy Garland à partir de 1936.

<sup>477</sup> Catherine Driscoll, *Teen Film : A Critical Introduction* (Oxford : Berg, 2011) : 12.

<sup>478</sup> *I Was A Teenage Werewolf* (Gene Fowler Jr., 1957), *I Was a Teenage Frankenstein* (Herbert L. Strock, 1957), *Teenage Monster* (Jacques Marquette, 1958).

<sup>479</sup> Doherty, *ibid.*, 115-144.

### 2.2.2. Le contexte d'alarmisme

L'après seconde guerre mondiale est marqué par un autre phénomène majeur relatif aux adolescents : la délinquance juvénile. Ou plutôt serait-il plus juste de parler de fascination pour le sujet de la délinquance juvénile.

James Gilbert, dans sa monographie sur ce phénomène dans les années 1950 et sa perception, rappelle que, ce qui va être évoqué à l'époque comme un fait nouveau, n'est en réalité qu'une manifestation d'un motif récurrent dans l'histoire américaine, celui de la jeunesse en perdition<sup>480</sup>. Les années 1920, par exemple, voient se développer une vague d'alarmisme similaire par rapport à une jeunesse vue comme déviant des standards régissant la société d'alors<sup>481</sup>. La principale différence entre ces manifestations précédentes et celles des années 1950 tient à l'évolution dans ce qui est perçu comme source de responsabilité du comportement délinquant des jeunes. En 1930, c'est la pauvreté qui est souvent perçue comme élément déclencheur. Dans les années 1950, le phénomène de délinquance juvénile tendra à être associé à un faisceau de causes, parmi lesquelles l'école, les parents, l'urbanisation et le phénomène du mouvement vers les banlieues ou encore la responsabilité des jeunes eux-mêmes<sup>482</sup>.

Alors que la seconde guerre mondiale touche à sa fin, l'ampleur de l'attention attachée au phénomène de délinquance juvénile va s'amplifier. James Gilbert avance plusieurs facteurs. Il estime néanmoins qu'il n'y a pas de réelle explosion dans les chiffres de la délinquance. C'est l'attitude de la société vis-à-vis de la délinquance qui évolue en réalité. L'apparition d'une culture jeune plus marquée et les changements dans les comportements des adolescents ont parfois été interprétés comme des manifestations du phénomène. L'autonomie gagnée par les adolescents a, en outre, eu pour conséquence une attitude plus méfiante des autorités quant aux comportements adolescents. Des unités spécialisées sont créées, ce qui entraîne une meilleure traque des faits de délinquance et se transcrit par des chiffres de criminalité juvénile plus élevés<sup>483</sup>.

---

<sup>480</sup> Gilbert, *op. cit.*, 3.

<sup>481</sup> Paula S. Fass, *The Damned and the Beautiful : American Youth in the 1920's* (New York : Oxford University Press, 1977).

<sup>482</sup> Shary, *op. cit.*, 19.

<sup>483</sup> Gilbert, *ibid.*, 67-71.

Gilbert estime que les proportions prises par la panique autour de la délinquance sont très exagérées. La peur est entretenue par la presse, qui abreuve la population en articles sur ce problème de société. Ainsi, le *New York Times*, qui avait consacré vingt articles au sujet en 1950, propose, quatre ans plus tard, cinquante articles similaires thématiquement dans ses pages<sup>484</sup>.

L'ampleur du phénomène est telle que le Congrès se penche sur la question, par le biais de la création d'une sous-commission au Sénat, plus connue sous le nom de commission Kefauver, du nom d'un sénateur qui la présidera. Cette commission multipliera, au cours des années 1950, les enquêtes afin de déterminer tout particulièrement le rôle et l'ampleur de l'influence des médias de masse dans le phénomène de délinquance. Les studios de cinéma ne manqueront pas de s'intéresser à cette question qui semble passionner les Américains.

### **2.2.3. L'exploitation d'un fait de société par Hollywood**

Hollywood s'engouffre dans une brèche entrouverte par la Cour suprême américaine en 1952 avec l'arrêt *Joseph Burstyn, Inc. v. Wilson*, plus connu sous le nom de « décision Miracle »<sup>485</sup>. La Cour est saisie par un distributeur de films qui souhaite diffuser un court-métrage italien sur le continent américain. Sa licence d'exploitation est révoquée par la censure américaine en raison du caractère blasphématoire de l'histoire de ce court-métrage, celle d'une paysanne se prenant pour la Vierge Marie. La Cour suprême va apporter son soutien aux distributeurs du film en affirmant que la censure constitue une restriction sur la liberté de parole et viole le premier amendement. Cette décision va infléchir l'autorité de la censure américaine et permettre au cinéma d'aborder des questions plus polémiques<sup>486</sup>. Les films évoquant la délinquance juvénile vont s'inscrire dans cette nouvelle dynamique.

L'année 1955 marque un tournant. Elle voit l'arrivée sur les écrans de *Blackboard Jungle* et de *Rebel Without a Cause*, films qui marquent leur époque.

---

<sup>484</sup> Gilbert, *op. cit.*, 77.

<sup>485</sup> Du nom du court-métrage au sujet duquel la Cour Suprême avait été saisie. *The Miracle* (Roberto Rossellini, 1948).

<sup>486</sup> Garth S. Jowett, « 'A Significant Medium for the Communication of Ideas :' The Miracle Decision and the Decline of Motion Picture Censorship, 1952-1968 », *Movie Censorship and American Culture* (Washington : Smithsonian Institution Press, 1996): 258-276.

Nicholas Ray signe *Rebel Without a Cause*, dans lequel il évoque le combat d'adolescents qui peinent à trouver leur place dans la société et rejettent la cadre qu'on tente de leur imposer<sup>487</sup>. Le personnage de Jim Stark est celui d'un adolescent en butte à plusieurs institutions, telles que la famille, la police et l'école. Nombre de jeunes spectateurs se retrouvent dans la galerie d'adolescents présentés. La mort de l'interprète de Jim Stark, James Dean, quelques jours avant la sortie du film renforce la fascination de la jeune génération pour ce film qui cerne leur mal-être, ou du moins leur difficulté à s'intégrer dans une société qu'ils rejettent.

*Blackboard Jungle* franchit une nouvelle étape dans la représentation de la délinquance juvénile à l'écran. Jusqu'alors, le contexte évoqué dans les films a souvent donné à voir des éléments permettant d'expliquer ou de rationaliser le basculement du jeune dans la délinquance. Dans les années 1930, en pleine crise économique, c'est souvent la pauvreté qui pousse l'adolescent à basculer dans la délinquance. Dans *Rebel Without a Cause*, on pourra retenir les dysfonctionnements dans le couple des parents de Jim Stark. Or dans *Blackboard Jungle*, il n'est fait mention d'aucun élément à l'écran qui pourrait expliquer l'attitude des délinquants. Cette apparente absence du moindre motif rend les attaques de ces jeunes d'autant plus violentes et perverses<sup>488</sup>. L'opinion publique semble être choquée par ce déferlement de violence, à en croire le courrier des lecteurs adressé au *New York Times* à la sortie du film. Cela n'empêche, le film rencontre un grand succès commercial<sup>489</sup>.

Le calendrier de la préproduction de *Blackboard Jungle* révèle l'empressement de la Metro-Goldwyn-Mayer à acheter les droits du roman d'Evan Hunter. En effet, elle achète les droits avant même que le livre ne soit paru<sup>490</sup>. Cet empressement et le fait que deux autres studios aient souhaité, au même moment, eux aussi acquérir les droits, démontrent la conviction des studios hollywoodiens qu'il s'agissait là d'un sujet vendeur. Le film vogue sur

---

<sup>487</sup> *Rebel Without a Cause*, *op. cit.*.

<sup>488</sup> Shary, *op. cit.*, 23.

<sup>489</sup> Ce sont notamment les bénéfices engrangés grâce à *Blackboard Jungle* qui vont permettre à la Metro-Goldwyn-Mayer de produire *Ben-Hur*, à l'époque le film au plus gros budget jamais produit.

<sup>490</sup> Thomas M. Pryor, « M-G-M Purchases Fifth New Story », *The New York Times* (13 avril 1954) : 40.

l'alarmisme ambiant. Il suffit pour s'en convaincre de lire un des slogans faisant la publicité pour le film en salle. Le film y est vendu comme « le drame sensationnel de la M-G-M sur la terreur adolescente ! »<sup>491</sup>. *Blackboard Jungle* se saisit de la vague d'intérêt pour la question de la délinquance juvénile et en propose une lecture à l'écran. Ce faisant, il est assuré de séduire deux types de spectateurs : des personnes alarmées par les histoires circulant quant à la dérive de la jeunesse et d'autre part les adolescents eux-mêmes, réceptifs à une bande-annonce qui fait la part belle à l'action et au rock and roll.

Le traitement de la délinquance juvénile par Hollywood illustre l'idée d'un circuit de la production culturelle. Le cas de *Blackboard Jungle* se prête particulièrement bien à la démonstration. Il apparaît que Richard Brooks, lors de la préparation du film, a mené ses propres recherches et compilé un certain nombre d'articles de presse relatifs au phénomène de la délinquance juvénile<sup>492</sup>. Il s'appuie également sur l'ouvrage d'Evan Hunter qui avait utilisé son expérience de professeur. Une véritable question de société de l'époque sert donc de matrice au film qui s'inspire de faits réels dans le contexte de production, à savoir la société américaine au sortir de la guerre. Une fois le film terminé et commercialisé, il vient à son tour nourrir la société. Tout du moins selon les médias de l'époque qui rapportent comment *Blackboard Jungle* alimente le phénomène de délinquance juvénile en servant d'inspiration à de jeunes désœuvrés. On associe le film à plusieurs incidents, parmi lesquels un soulèvement de mille étudiants à l'Université de Princeton dans le New Jersey pour lesquels doit alors se tenir un conseil de discipline. Les faits se déroulent deux mois après la sortie du film. Le *New York Times*, qui rapporte l'incident, prend soin de préciser que le soulèvement a commencé quand a retenti depuis des phonographes la chanson « Rock Around the Clock » tirée du film *Blackboard Jungle*<sup>493</sup>. Cette intégration des contenus du film dans la société et dans la « culture vécue » alimentera les travaux de la sous-commission du Sénat consacrée aux questions des relations entre culture de masse et délinquance juvénile.

---

<sup>491</sup> « M-G-M's Sensational Drama of Teen-Age Terror ! ». Publicité parue dans : *The New York Times* (30 mai 1955) : 7.

<sup>492</sup> Golub, « They Turned a School Into a Jungle! », *op. cit.*, 24.

<sup>493</sup> « Rioters at Princeton », *New York Times* (19 mai 1955) : 31.

Le traitement de la figure de l'adolescent, de la même façon que celui de la figure de l'enseignant, ne semble pas favoriser les prises de position d'un des camps dans la Querelle. Néanmoins, il faut souligner que certains des Anciens, à l'image d'Arendt, voyaient dans le phénomène de délinquance juvénile une des conséquences de l'institutionnalisation de l'éducation moderne et du laxisme et relativisme intellectuel qui l'accompagnait. La montée en puissance du thème de la délinquance au cinéma nourrit donc, dans une certaine mesure, le débat.

### **3. Écoles vitrines : une critique modérée de l'éducation**

Qu'en est-il, pour finir, de la représentation par Hollywood de la vie de l'école en elle-même ? Une critique marquée du système est-elle à l'œuvre dans les films des années 1950 ?

#### **3.1. Remises en question**

Il est une chose certaine : le monde de l'école constitue, à l'époque, pour les producteurs, un sujet jugé suffisamment attractif pour séduire les spectateurs. Le film d'animation n'est pas en reste, comme en témoigne la sortie en octobre 1957 de *Blackboard Jungle*<sup>494</sup>. Ce court-métrage de la Metropolitan-Goldwyn-Mayer joue sur la vague de succès d'une autre production de la maison, *Blackboard Jungle*. L'école y est dépeinte comme une zone de guerre, dont s'enfuit au tout début du court-métrage un professeur en état de choc. Un loup passant par là lui demande quel est le problème. La réponse de l'enseignant donne le ton : « Quel est le problème ? L'éducation moderne, voilà le problème ! »<sup>495</sup>. Le loup, lent d'esprit et à l'accent du Sud marqué, estime lui qu'il n'y a pas de problème avec l'éducation moderne, ou avec les jeunes. Le loup est dès lors le chantre de l'éducation moderne. Il va bien entendu en être pour ses frais. Ce qu'il faut aux enfants, selon lui, c'est de l'amour, de l'affection, de la bonté, de la compréhension et de la patience de la part de leur enseignant. Le sujet de la leçon du jour pousse plus loin la caricature : le loup met au rebut

---

<sup>494</sup> *Blackboard Jungle* (Michael Lah, 1957). Le court-métrage est présenté en annexe 6 (scène 4).

<sup>495</sup> « What's the matter, teacher? Modern education, that's what! » *Blackboard Jungle*, *op. cit.*

les manuels de lecture, d'écriture et d'arithmétique, son choix s'arrêtant plutôt sur la peinture avec les doigts. Il est, tout au long du dessin animé, victime de la malice et des mauvais tours de ses jeunes élèves qui finissent par épuiser sa patience. L'attaque de la pédagogie moderne dans ce dessin animé est frontale. Cela laisse supposer que la controverse sur l'éducation progressiste était suffisamment familière au grand public puisque la dynamique humoristique de ce court-métrage nécessitait, pour être saisie, d'identifier la dimension caricaturale.

Le passage à l'écran de la remise en cause du progressisme ne se limite pas à ce dessin animé. Le *Bigger than Life* de Nicholas Ray s'inscrit lui aussi dans une démarche similaire de dénonciation des travers de l'éducation moderne. C'est l'objet de l'intégralité d'une scène, au cours de laquelle la charge contre ce qui est alors la pédagogie dominante est rude<sup>496</sup>. Au cours d'une réunion parents-professeurs, Ed Avery, sous l'emprise de la cortisone alors, se moque ouvertement de travaux de peinture réalisés par ses élèves. Répondant à une mère particulièrement offusquée, Avery bouscule le dogme progressiste quant à la représentation de l'enfant :

L'enfance est une maladie congénitale, et le but de l'éducation est de la soigner. [...] Votre Louise est une charmante petite créature mais nous devons nous efforcer d'examiner le problème sans préjugés ou sentiments. La dure réalité est que votre fille, au stade actuel de son développement, se situe grossièrement au niveau du gorille africain d'un point de vue intellectuel.<sup>497</sup>

La suite du discours ne laisse aucun doute quant au fait qu'il s'agit d'une attaque du progressisme :

Avant qu'il ne soit trop tard, nous devrions revenir aux vrais fondamentaux, et je ne parle pas que d'éducation primaire ici. Nous élevons actuellement une race de nains du point de vue moral! Toutes ces foutaises sur l'expression individuelle, la permissivité, les modes de développement, la sécurité affective [...] Si la République doit survivre, nous allons devoir revenir à l'enseignement des bonnes vieilles vertus de l'effort, de l'autodiscipline et du sens du devoir. Mes amis, je vous le dis, nous nous faisons chaque jour hara-kiri ici même, dans cette salle de classe.<sup>498</sup>

---

<sup>496</sup> La scène est présentée en annexe 6 (scène 3).

<sup>497</sup> « Childhood is a congenital disease - and the purpose of education is to cure it. [...]Your Louise is a charming little creature but we must try to examine the problem without prejudice or sentiment. The hard fact remains that your daughter, at her present stage of development, is roughly at an intellectual parallel with the African gorilla ». *Bigger than Life, op. cit.*

<sup>498</sup> « Before it's too late we ought to get back to the real fundamentals and I'm not just talking of just primary education now. We are breeding a race of moral midgets! All this hogwash about self-expression, permissiveness, development patterns, emotional security [...] If the Republic is to survive, we're going to have to get back to the teaching of the good old virtues of hard-work

Ce n'est pas que la pédagogie progressiste qui est rejetée, mais tout ce qu'elle représente. Il est suggéré que l'éducation moderne ne fait en réalité que freiner les progrès de la société et est donc totalement contre-productive. Tout au long du film, l'influence de la cortisone sur Avery tend à l'amener vers plus de lucidité quant à la société. Il dénonce notamment le matérialisme exacerbé qui caractérise l'idéal de l'« *American way of life* ». Cette charge contre le progressisme et sa tendance à une cajolerie excessive de l'enfant au détriment de l'instruction gagne donc en force.

Le portrait brossé du lycée américain n'est guère plus glorieux. Brooks a rassemblé, lors de la préparation du film, bon nombre d'articles, dont un certain nombre critiquant le progressisme<sup>499</sup>. *Blackboard Jungle* ne propose pas une critique ouverte de l'éducation moderne. Les faits de délinquance qui se déroulent dans l'enceinte du lycée de North Manual et sont dépeints dans *Blackboard Jungle* sont toutefois troublants par leur violence. Le film ne propose pas de clé qui permettrait de comprendre ce qui a pu favoriser la dégradation de l'attitude des jeunes. On peut néanmoins envisager que par association à d'autres films tels que *Bigger than Life*, le public ait pu être tenté de voir la délinquance comme un dommage collatéral supplémentaire de l'éducation moderne.

La dimension de remise en cause de certains aspects du système éducatif est indéniable dans les productions des années 1950. Néanmoins, la portée des critiques s'est vue grandement réduite par les mécanismes de censure qui ont pu s'appliquer. Les controverses entourant la sortie du film *Blackboard Jungle* en sont une illustration.

### **3.2. *Blackboard Jungle* face à la censure**

La critique du système éducatif dans les films des années 1950 aurait pu être toute autre sans l'intervention d'une puissante organisation intégrée à l'industrie du film, la censure. En 1934, la Motion Pictures Association of America, syndicat principal de l'industrie du film, s'équipe d'un organe de censure interne, la Production Code Administration. Son rôle est de faire

---

and self-discipline and a sense of duty. My friends, I'm telling you, we're committing hara-kiri every day right here in this classroom». *Bigger than Life*, *op. cit.*

appliquer un code régissant ce qui pouvait être montré dans un film et ce qui ne le pouvait pas. Ce code se veut être le garant de la bonne moralité des productions des studios hollywoodiens. À compter de 1934, toutes les productions hollywoodiennes commencent et se terminent dans les bureaux de la Production Code Administration<sup>500</sup>. *Blackboard Jungle* n'échappe pas à ce contrôle. Richard Brooks et les producteurs du film vont devoir, tout au long des phases de préproduction et de production, avoir recours à l'art du compromis pour satisfaire aux exigences de la censure.

### 3.2.1. Censure préventive

Une scène du film *Blackboard Jungle* se singularise et ne manque pas d'interpeller le spectateur. Cette séquence se démarque tant sur le plan du cadre, du thème et du ton que sur le mode narratif. L'action du film quitte momentanément le cadre du lycée North Manual pour se transporter dans un autre établissement scolaire<sup>501</sup>. La scène se situe très exactement à la moitié du film et fait suite à l'agression dont est victime le protagoniste. Sorti prendre un verre après les cours, Dadier et un de ses collègues sont pris à partie dans une ruelle par un groupe de jeunes. La scène, qui se déroule sur fond d'un jazz endiablé, montre le passage à tabac des deux enseignants par des lycéens de North Manual. Ce sont ironiquement deux des enseignants dépeints comme les plus soucieux du sort de leurs élèves qui tombent sous les coups. La scène qui nous intéresse ici se déroule vraisemblablement au lendemain de cette attaque dont le visage de Richard Dadier porte encore les stigmates. Nous sommes alors transportés dans un autre lycée dont le principal se trouve être un ancien professeur d'université de Dadier.

La scène s'ouvre sur les interrogations dont Dadier fait part à son mentor d'antan :

Quelle est la réponse, Professeur ? [...] N'y a-t-il aucun espoir ? N'y a-t-il aucun moyen de toucher ces gamins ? N'y a-t-il aucun moyen de leur faire comprendre ?<sup>502</sup>

---

<sup>499</sup> Daniel Perlstein, « Imagined Authority : *Blackboard Jungle* and the Project of Educational Liberalism », *Paedagogica Historica* Vol. 36, No. 1 (2000) : 419.

<sup>500</sup> Gilbert, *op. cit.*, 157.

<sup>501</sup> Voir scène 5 dans l'annexe 6.

<sup>502</sup> « What's the answer, Professor ?[...] Is it hopeless ? Is there no way to get to these kids ? Is there no way to make them understand ? » *Blackboard Jungle*, *op. cit.*

La solution est suggérée par l'arrière-fond sonore, alors qu'en réponse aux questions de Dadier s'élève progressivement un chœur chantant « The Star Spangled Banner ». Ce choix musical détonne dans une bande originale qui fait la part belle au jazz et au rock and roll et s'ouvre sur le « Rock around the clock » de Bill Haley and his comets<sup>503</sup>. La conversation entre Dadier et son ancien professeur se poursuit par une visite de l'établissement, toujours sur fond

d'hymne national américain. Les images d'ordre et d'harmonie prévalent. La visite débute par un cours de latin dans lequel une lycéenne récite avec assurance sa conjugaison latine sous le regard approbateur de



son enseignante. Elle

Figure 6 : Richard Dadier découvre le lycée modèle dans *Blackboard Jungle*

se poursuit avec un passage par un cours de physique-chimie où des élèves appliqués exécutent une expérience sur leur paillasse. C'est dans l'amphithéâtre de l'établissement que se clôt la visite. Il y apparaît que c'est de l'assemblée des lycéens que s'élevait le chœur de voix chantant « The Star-Spangled Banner ». Comme le souligne à juste titre Jennifer Stoever-Ackerman, ces images du lycée idéal fonctionnent en miroir avec celles du lycée de North Manual. Le parallèle culmine avec la scène de l'assemblée qui renvoie aux premières scènes du film<sup>504</sup>. Aux élèves chahuteurs, indisciplinés et cigarette au bec réunis lors de la rentrée des classes à North Manual font face les lycéens reprenant « The Star-Spangled Banner » dans le lycée modèle :

<sup>503</sup> Le titre, sorti une première fois en 1954 sans rencontrer le succès, est réédité en 1955 pour la sortie de *Blackboard Jungle*. Ce n'est qu'alors qu'il devient connu et s'installe en tête du hit parade américain. Perlstein, *op. cit.*, 419.

<sup>504</sup> Jennifer Stoever-Ackerman, « Reproducing U.S. Citizenship in *Blackboard Jungle* : Race, Cold War Liberalism, and the Tape Recorder », *American Quarterly* Vol. 63, No. 3 (septembre 2011) : 792-793.



Figure 7 : l'auditorium de North Manual dans *Blackboard Jungle*



Figure 8 : l'auditorium du lycée modèle dans *Blackboard Jungle*

Le message de cette séquence est sans équivoque : il faut garder la foi en l'institution scolaire car c'est cet établissement et non North Manual qui incarne la quintessence de l'école américaine. Le dialogue entre Richard Dadier et son mentor appuie cette lecture. Son ancien professeur lui rappelle que pour un établissement comme North Manual, il y a des centaines d'écoles comme celle qu'il vient de visiter. Il ne faut donc pas se méprendre : le lycée de North Manual n'est pas représentatif du système scolaire américain. Cette lecture est incontestablement la lecture « préférée » par les producteurs du film<sup>505</sup>. Le ton avait été donné lors de l'arrivée de Dadier à North Manual, alors qu'un de ses collègues l'informait du statut particulier de leur établissement et le qualifiait de « poubelle du système éducatif »<sup>506</sup>.

La lecture « préférée » est néanmoins rendue plus ambiguë par la présence, en tout début de film, d'un message défilant qui précède le générique et les crédits :

Nous avons, aux États-Unis, la chance de disposer d'un système éducatif faisant honneur à nos communautés et à notre foi en la jeunesse américaine. Nous sommes aujourd'hui préoccupés par la délinquance juvénile, ses causes, et ses effets. Nous sommes tout particulièrement inquiets lorsque cette délinquance déborde dans nos écoles. Les scènes et les incidents représentés ici sont fictifs. Cependant nous croyons que sensibiliser l'opinion publique constitue la première étape vers la résolution de tout problème. C'est dans cet esprit et conformément à cette conviction que le film BLACKBOARD JUNGLE a été réalisé.<sup>507</sup>

<sup>505</sup> On parle de lecture « préférée » pour désigner le sens apparemment encodé dans un texte, la conclusion à laquelle devrait parvenir le lecteur à la lecture du texte. Cette lecture « préférée » peut avoir été sciemment encodée par le producteur du texte, ou transparaître bien que le producteur n'ait pas consciemment aiguillé cette lecture. Stuart Hall, « Encoding/Decoding » dans Stuart Hall et al. (éds.), *Culture, Media, Language* (Londres : Hutchinson, 1980) : 175.

<sup>506</sup> « This is the garbage can of the educational system ». *Blackboard Jungle*, op. cit.

<sup>507</sup> « We, in the United States, are fortunate to have a school system that is a tribute to our communities and to our faith in American youth. Today we are concerned with juvenile

Ce message témoigne d'une volonté d'inscrire le film dans une veine de cinéma réaliste, quasi naturaliste qui rendrait compte de la société telle qu'elle est. Il se teinte d'une dimension civique qui justifie la réalisation de ce film comme moyen d'informer l'opinion publique.

La scène dans laquelle Dadier découvre le lycée idéal sur fond d'hymne américain interrompt le fil narratif du film. En effet, dans la scène qui la précède, Dadier affirme à sa femme qu'il a été « battu, mais pas vraiment abattu »<sup>508</sup>. Le professeur est déterminé à ne pas céder aux tentatives d'intimidation et à ne pas abandonner ses élèves. On s'attend alors tout naturellement à le retrouver dans la scène suivante de retour dans son établissement et prêt à faire face à ses agresseurs. C'est ici qu'intervient l'interlude de la découverte du lycée idéal. L'action reprend son cours attendu tout de suite après avec le retour de Dadier dans son établissement pour résoudre les tensions et reprendre sa mission enseignante. Cette impression d'irruption soudaine d'une scène incongrue trouve son origine dans la genèse de la production du film. Si cette visite du lycée idéal apparaît comme mal intégrée à la dynamique d'ensemble du film, c'est qu'elle n'apparaissait pas dans le scénario d'origine du film. Elle est le résultat d'une des âpres négociations entre la Metro-Goldwyn-Mayer et la Production Code Administration. L'ajout de cette scène est très représentatif du mode de fonctionnement de la censure américaine. Si les événements décrits dans le film ne s'inscrivaient pas dans ce qui était jugé convenable, une solution consistait souvent à introduire une « voix d'autorité » qui rétablirait la morale. Cela se faisait parfois par le biais d'une introduction sous forme d'un *voice-over*, ou en plaçant dans la bouche d'un personnage des paroles qui établiraient clairement la morale<sup>509</sup>. La scène décrite plus tôt remplit tout à fait cette fonction. Conjuguée au texte défilant en début de film, elle vise à bien assurer que les faits décrits ne sont pas symptomatiques de l'école américaine dans son ensemble.

---

delinquency -- its causes-- and its effects. We are especially concerned when this delinquency boils over into our schools. The scenes and incidents depicted here are fictional. However, we believe that public awareness is a first step toward a remedy for any problem. It is in this spirit and with that faith that BLACKBOARD JUNGLE was produced ». *Blackboard Jungle, op. cit.* Voir scène 7 en annexe 6.

<sup>508</sup> « I've been beaten but I'm not beaten up ». *Blackboard Jungle, op. cit.*

<sup>509</sup> Jack Vizzard, *See No Evil* (New York : Simon & Schuster, 1970) : 83.

### 3.2.2. Censure punitive : la controverse Luce

Il s'avère, néanmoins, que les interventions préventives de la Production Code Administration sont jugées encore insuffisantes par certains membres de la société américaine. Cette agence est rattachée sur le plan national au syndicat du film. Or, il existe au niveau local d'autres instances assurant des fonctions de censure. Ces comités prennent des formes variées. Ils ont en commun de disposer des pouvoirs suffisants pour interdire la diffusion d'un film dans leur secteur de juridiction. La ville de Memphis, par exemple, décide d'interdire la projection du film de Richard Brooks dans ses salles<sup>510</sup>.

Le film n'a toutefois pas cessé de faire parler de lui. Des préoccupations politiques vont faire leur apparition à partir d'août 1955, soit cinq mois après la sortie américaine du film. À l'occasion du Festival du Film de Venise, une importante controverse voit le jour. *Blackboard Jungle* est programmé pour être projeté en compétition. Cette projection n'aura toutefois jamais lieu suite à l'intervention de Clare Boothe Luce, alors ambassadrice des États-Unis en Italie. Une part de doute demeure quant au déroulement des événements. Les producteurs de *Blackboard Jungle* estiment que Clare Luce est directement intervenue auprès de l'organisation du festival pour demander le retrait du film et qu'il s'agit d'une forme de censure politique<sup>511</sup>. L'ambassadrice donne une version différente : elle aurait simplement refusé d'assister à la projection, estimant que sa présence aurait pu être interprétée comme une sanction officielle du gouvernement. Selon les termes du *New York Times*, elle aurait jugé « contraire au meilleur intérêt des États-Unis » d'apporter une sanction officielle à ce film<sup>512</sup>. L'article permet de mieux comprendre la logique qui a présidé au geste de Clare Luce. Il y est rapporté que le film a été décrit comme un portrait si brutal de la délinquance juvénile qu'il pourrait « donner aux étrangers une image fautive de la vie américaine »<sup>513</sup>. En temps de guerre, alors qu'États-Unis et Union Soviétique tentent de séduire par leur modèle respectif les autres nations,

---

<sup>510</sup> « 'Blackboard Jungle' Banned », *The New York Times* (29 mars 1955) : 33.

<sup>511</sup> « U.S. Delays Film Move », *The New York Times* (1er septembre 1955) : 20.

<sup>512</sup> « Mrs. Luce refused to attend a planned showing of the film in the belief it would not be in the best interest of the United States to give it any official sanction ». « Mrs. Luce Upheld on Film Festival », *The New York Times* (4 septembre 1955) : 44.

<sup>513</sup> « The movie has been described as such a stark portrayal of juvenile delinquency that it might give foreigners a distorted view of American life sanction ». *Ibid.*

il ne saurait être question de laisser à penser au monde que les lycées américains pourraient, par quelque aspect, s'apparenter à North Manual.

### **3.3. Une autocensure sur le thème de l'éducation ?**

Il reste une dernière forme de censure qui modère la critique du système éducatif dans les productions des années 1950. La censure imposée par des organismes dont la fonction même est de censurer se superpose en réalité à des films qui, dans leur construction même, atténuent la portée de la critique. En effet, beaucoup de ces films proposent un discours qui, tout en exprimant des inquiétudes et une forme de critique du système éducatif, affaiblit la solidité de ces critiques sur la société par divers procédés.

Dans le cas de *Blackboard Jungle*, ce procédé est à l'œuvre dès le générique du film. Le message d'avertissement quant au caractère réaliste et sérieux du film est affaibli par la juxtaposition du générique, à savoir le « Rock around the Clock » de Bill Haley and his Comets. Cet hymne du rock and roll invite par sa rythmique à la légèreté<sup>514</sup>. En un instant, il fait basculer le film de la gravité au divertissement.

Le *Bigger than Life* de Nicholas Ray fonctionne sur un mode différent mais aboutissant également à un brouillage et à un amoindrissement de la dimension critique et polémique du discours sur le système éducatif. La scène de la rencontre parents-professeurs sert de cadre à la formulation de critiques très virulentes concernant l'école américaine et le modèle pédagogique en place. Les propos très durs prononcés par Ed Avery à cette occasion ne restent néanmoins que les propos d'un homme en proie à une crise de délire. Cette scène coïncide, dans le fil narratif, avec une nette aggravation des symptômes d'Avery. Alors que ses bouffées délirantes étaient jusqu'alors entrecoupées de phases de lucidité, l'incident lors de la réunion à l'école marque le basculement dans une phase beaucoup plus sombre. L'intégrité même de sa famille est en péril puisque ce mouvement vers l'aggravation culmine avec la tentative d'assassiner son fils. La critique du monde de l'éducation est donc, dans une certaine mesure, assimilée à une expression de la folie d'Ed Avery.

---

<sup>514</sup> A l'époque de la sortie du film, certains propriétaires de salles de cinéma en viennent à diffuser *Blackboard Jungle* en l'amputant de son générique, lassés du tumulte causé par les

Abordons enfin le cas de *A Letter to Three Wives* de Mankiewicz. Ce n'est pas ici l'école qui est directement sous le feu de la critique mais plutôt le rapport de la société américaine au savoir et aux choses de l'intellect. C'est par la voix de George Phipps que ces critiques sont exprimées. Or, l'esprit et l'humour avec lesquels Phipps tourne adroitement tous ses propos peuvent parfois faire écran et affaiblir la portée de ses paroles. On pourrait être tenté d'y voir une tentative de surenchère pour faire de bons mots d'esprit. Le message, mis en valeur par des formulations élégantes et ironiques, est simultanément rétrogradé au second plan, la forme comique prenant le dessus.

Il apparaît alors que la situation critique est bien intégrée dans les propos des films étudiés, mais se voit modérée par des procédés stylistiques. Il ne nous est pas possible de déterminer les motivations des réalisateurs. La question demeure en suspens : cette sape de la critique est-elle involontaire ou relève-t-elle de la part de Hollywood d'une intégration des limites du politiquement correct en matière de débat sur l'éducation ?



Cette étude de quelques-uns des thèmes relatifs à l'éducation abordés dans le cinéma des années 1950 fait apparaître les liens étroits, bien que complexes, entre les films et la société dont ils sont issus. Les films des années 1950 étudiés ne mettent pas en scène directement le débat sur l'éducation. Ils dépeignent en revanche tous, à l'exception du *Good Morning, Miss Dove*, un système éducatif en difficulté. La souffrance du corps enseignant est un thème récurrent. Peu considérés, mal payés, les enseignants sont en proie au doute. Ils sont confrontés, dans les films, à des adolescents difficiles. Ils s'interrogent sur le bien-fondé de l'application du progressisme dans les écoles et sur les conséquences des innovations pédagogiques. Ces films ne tranchent jamais de manière nette le différend de la Querelle mais semblent abonder globalement dans le sens des Anciens en soulignant les dysfonctionnements du système.

---

jeunes spectateurs se levant pour danser dans les allées au rythme de Bill Haley and his Comets. Gilbert, *op. cit.*, 185.

Toutefois, les films ne franchissent jamais la ligne jaune d'une attaque directe des écoles du pays comme défailantes grâce à des mécanismes de censure internes et externes. S'il est toléré de soulever des questions, la critique ne peut néanmoins pas se permettre un portrait à charge trop violent qui ternirait l'image des écoles du pays, et par métonymie l'image du pays même. Tous les coups ne sont pas permis en temps de Guerre froide.



Le débat sur l'éducation après 1945 se démarque de tout affrontement précédent par deux caractéristiques. D'une part, il convient de noter l'ampleur nationale prise par cette Querelle. Bien que le débat ait été émaillé de batailles locales, comme celle qui se livre à l'Université de l'Illinois entre Arthur Bestor et ses confrères de la Faculté d'éducation, l'étude de la presse nationale révèle que la nation dans son ensemble est invitée à prendre position. La bataille se livre dans les pages des grands quotidiens et des magazines grand public. D'autre part, ce débat ne reste pas circonscrit à la sphère de l'éducation. Il déborde dans la société, comme en témoigne la reprise, dans les productions hollywoodiennes, de certains éléments de la Querelle.

L'étude du traitement du thème de l'école dans le cinéma souligne le passage des problématiques du débat dans la culture populaire et signale, dans une certaine mesure, le succès des Anciens, qui souhaitaient alerter l'opinion publique sur l'éducation moderne. Par ailleurs, elle invite à replacer le débat dans le contexte politique national et international. La controverse autour de la sortie de *Blackboard Jungle* et les efforts de censure à l'encontre de ce film rappellent combien les dynamiques de la Guerre froide influent sur les affaires intérieures américaines. Le domaine de l'éducation n'est pas épargné.

**Troisième partie.**  
**1957-1958 Résolution ?**

Nous avons précédemment évoqué les modalités du débat et la reprise de certaines de ses thématiques par la culture populaire. Or, comme nous le soulignons dans le chapitre II de notre étude, les liens entre éducation et politique ont largement influencé les évolutions de l'école américaine. Cette troisième et dernière section nous amène à réintégrer le débat sur l'éducation de l'après-1945 dans le contexte politique plus large des États-Unis. La Querelle qui oppose partisans de l'éducation moderne et défenseurs du modèle humaniste repose sur une confrontation philosophique qui interroge la fonction de l'éducation et son rôle dans la construction de l'individu et de son rapport à la société. Toutefois, la remise en cause de l'éducation moderne au lendemain de la seconde guerre mondiale n'est pas que d'ordre philosophique. Un second front s'ouvre, attaquant l'éducation moderne comme source possible d'un affaiblissement de la nation américaine, affaiblissement qui pourrait être fatal en temps de Guerre froide.

Nous évoquerons, dans un premier temps, cette seconde ligne de front en abordant l'émergence du lien entre les logiques de la Guerre froide et la critique de l'éducation moderne. Le débat prend un tournant politique dès lors que l'éducation moderne est désignée comme responsable des défaillances américaines dans le cadre de la Guerre froide. L'étude d'une série de reportages du magazine *Life* sur la crise de l'éducation nous permettra d'illustrer la montée en puissance de ce motif de péril encouru par les États-Unis en raison de l'éducation moderne. Comme nous le verrons enfin, l'intégration au débat de considérations politiques et stratégiques liées à la Guerre froide, entraînera l'entrée en scène d'un nouvel acteur, le gouvernement fédéral. Déterminé à résoudre la crise de l'éducation, l'État amorce une intervention franche dans les affaires éducatives avec le vote du *National Defense Education Act* de 1958, loi qui bouleverse les équilibres dans le partage du pouvoir sur l'éducation et ouvre la voie à une ère de participation accrue de l'échelon fédéral à l'élaboration des politiques éducatives.

## VI. Éducation et Guerre froide

---

Si dès les années 1930 quelques voix s'élèvent contre des dérives d'une éducation progressiste dénuée de toute substance, les années de guerre constituent une période d'accalmie. Les débats nationaux passent au second plan alors que les énergies se concentrent sur la résolution du conflit mondial. Au lendemain de la guerre, les critiques, qui s'étaient tues un temps, refont surface progressivement. Deux conceptions de l'éducation et de ses visées se démarquent : aux chantres d'un progressisme orienté vers l'utilitarisme font face les partisans du modèle humaniste dans lequel la culture de l'esprit prévaut sur des contenus d'enseignement à visée professionnalisante. Néanmoins, cette confrontation entre deux modèles ne saurait suffire à rendre compte de la crispation autour des questions d'éducation au lendemain de la seconde guerre mondiale. Alors que professeurs et intellectuels dénonçaient la dimension anti-intellectuelle de l'éducation moderne, un second front s'ouvre, emmené par des conservateurs désignant l'éducation moderne comme une avant-garde socialiste. L'éducation moderne serait-elle un cheval de Troie communiste destiné à précipiter la chute américaine ? Par ailleurs, en temps de Guerre froide, les écoles ont leur rôle à jouer et doivent contribuer à la démonstration de la supériorité du modèle américain. L'éducation moderne est-elle perçue comme

à même de répondre à ce défi ? Ce chapitre s'intéresse à la superposition des considérations liées à la Guerre froide sur la trame de la Querelle.

Afin d'illustrer le télescopage des deux lignes de front, intellectuelle et politique, contre l'éducation moderne, nous nous attarderons, pour commencer, sur l'étude d'un cas particulièrement révélateur quant au chevauchement de plusieurs motifs de remise en cause de l'éducation moderne.

## 1. « *It Happened in Pasadena* »

En 1950, la petite ville californienne de Pasadena est le théâtre d'une crise au cœur de laquelle se trouvent les écoles de la ville. La démission du surintendant du district scolaire<sup>515</sup> Willard Goslin au terme d'une campagne de dénigrement d'une rare intensité a, sans conteste, marqué la décennie comme en témoigne l'importante couverture médiatique consacrée alors à la crise de Pasadena. En effet, les réactions ne manqueront pas. Dès 1951 paraît *This Happened in Pasadena*, monographie dans laquelle le journaliste David Hulburd explore le déroulement des événements<sup>516</sup>. L'enquête menée par Hulburd est conduite sur le mode de l'investigation minutieuse, retraçant les faits depuis le recrutement de Willard Goslin jusqu'aux répercussions de sa démission, tout en proposant une interprétation des causes de cette crise. Ces événements illustrent l'entrecroisement des motifs de crispation autour de l'école et le dédoublement de la remise en cause de l'éducation moderne qui, non contente

---

<sup>515</sup> Les fonctions de surintendant de district scolaire, (*superintendent*) dans le système éducatif américain, correspondent à des fonctions exécutives au sein d'un district, l'unité regroupant les établissements d'enseignement public d'un secteur. Aujourd'hui encore, le système éducatif américain repose sur cette organisation au niveau local. Chaque district est dirigé par un conseil éducatif de district, le « school board », instance élue par la population du district dans son ensemble et composée de membres de la communauté (au nombre de cinq pour le district de Pasadena). Chaque État délègue auprès de ces instances un certain nombre de responsabilités et une capacité à prendre des décisions en matière de gestion des finances, d'entretien des locaux, de développement des programmes scolaires en accord avec les directives des États. Le conseil éducatif de district recrute, pour l'assister dans ces tâches, un surintendant. Ce responsable est généralement sélectionné parmi les professionnels de l'éducation, administrateurs ou éducateurs. Il assure le bon déroulement des opérations et la mise en œuvre des décisions votées au sein des conseils et constitue un lien privilégié entre les établissements du district et le conseil. Il formule par ailleurs un certain nombre de recommandations pour l'amélioration du district qui sont soumises au vote du conseil. Le surintendant occupe donc à la fois des fonctions exécutives et des fonctions de leadership au sein du district dont il a la charge.

<sup>516</sup> David Hulburd, *This Happened in Pasadena* (New York : The Macmillan Company, 1951).

de saper les fondations intellectuelles de l'école, véhiculerait également la subversion communiste en plein cœur de la société américaine.

Nous reviendrons, dans un premier temps, sur la chronologie de l'affaire de Pasadena en nous appuyant sur la reconstitution élaborée par Hulburd, avant de nous pencher sur les différentes pistes d'interprétations formulées par la suite dans un ensemble d'articles consacrés à l'affaire de Pasadena publiés peu après.

En février 1948, les membres du conseil éducatif du district de Pasadena vont au-devant de Willard Goslin, l'invitant à considérer la possibilité de rejoindre la Californie pour occuper les fonctions de surintendant du district au sein de leur

communauté. Goslin est une figure estimée dans le monde de l'éducation. Il s'apprête à devenir le président de l'American Association of School Administrators, organisation professionnelle regroupant les personnels de direction des divers établissements d'enseignement. Il est également pressenti pour prendre la tête du Bureau de l'éducation (*Office of Education*) au niveau fédéral. Goslin est, à l'époque, responsable d'un district de la ville de Minneapolis, district en proie à une grave crise : la plupart des écoles sont fermées en raison d'une grève massive des enseignants qui ne remettent en aucun cas en



Figure 9 : portrait du surintendant de district Willard Goslin, Hennepin County Library Special Collections

cause Goslin mais protestent contre les réductions drastiques de leurs salaires dues à un système de financement défaillant. Goslin voit très probablement en Pasadena l'opportunité de mettre véritablement en œuvre sa conception de l'administration et de l'éducation au sein d'une communauté aspirant à mettre en place un système éducatif exemplaire, une occasion de mettre son énergie au service des écoles après avoir eu les mains liées à Minneapolis. Au terme d'un séjour d'observation à Pasadena, au cours duquel il rencontre nombre de figures locales impliquées dans les écoles et échange longuement avec les membres du

conseil éducatif, Goslin accepte l'offre de Pasadena et prend ses fonctions au cours de l'été 1948.

Durant les premiers mois, Goslin propose un certain nombre d'initiatives. Il entend moderniser le système éducatif et le mettre à la page en intégrant les dernières avancées dans le domaine des sciences de l'éducation. Il forme des groupes de discussion et de réflexion rassemblant les différents acteurs du système éducatif sans distinction de fonctions, prépare la mise en place de stages de formation continue pour les vacances d'été et propose une semaine de prérentrée rémunérée pour les enseignants afin de permettre une meilleure préparation et concertation au sein des équipes. Il prévoit également la mise en œuvre d'un programme de tutorat par le biais duquel chaque lycéen reçoit quotidiennement plusieurs heures de cours d'un même enseignant abordant plusieurs matières. Ce système repose sur un décloisonnement partiel des disciplines plus en phase avec les situations de vie réelle car celles-ci nécessitent la mise en œuvre de plusieurs savoirs pour parvenir à une solution.

Le style de gestion importé par Goslin illustre l'importance accordée au professionnalisme au sein de la génération d'administrateurs formée alors que le progressisme et l'éducation moderne sont institutionnalisés. Il se démarque grandement de celui de son prédécesseur qui cultivait un style plus décontracté. Goslin entend formaliser les relations avec les personnalités extérieures à son équipe. Les visiteurs impromptus, journalistes inclus, sont invités à prendre rendez-vous pour s'entretenir avec le surintendant afin d'instaurer un véritable climat de travail. Goslin s'appuie sur une équipe de professionnels qu'il a fait venir et à qui il délègue d'importantes responsabilités, notamment lors de ses nombreux déplacements afférents à ses fonctions de président de l'American Association of School Administrators. Selon David Hulburd, on reproche à Goslin de ne pas savoir cultiver les amitiés politiques et les relations publiques au sein de la communauté de Pasadena. Or Goslin n'envisage pas sa fonction comme une fonction politique mais comme la mission d'un administrateur au service de l'éducation.

Les premières tensions se manifestent par la fondation, au début de l'année 1949, d'une organisation regroupant différents membres de la société civile de Pasadena, parents d'élèves ou non, le School Development Council. Ce

conseil, qui entend surveiller les évolutions dans les écoles de la ville, est particulièrement préoccupé par le coût des innovations entreprises par Goslin. Il peine toutefois à véritablement peser et n'entrave pas le travail du surintendant de district au cours de l'année 1949.

La crise de Pasadena prend forme l'année suivante avec l'organisation d'un vote sur une réforme fiscale afin de faire face aux nouveaux besoins matériels dans les écoles de la ville. Tout comme l'ensemble des communautés américaines, les écoles de Pasadena sont confrontées à une augmentation sans précédent du nombre d'enfants à scolariser, conséquence de l'explosion démographique du « baby-boom ». En six ans, les écoles primaires de Pasadena ont vu augmenter leurs effectifs de 50%. De nouveaux moyens doivent donc être dégagés. Pour ce faire, Goslin, responsable de la préparation du budget par la suite voté par le conseil de district, suggère une mise à jour du mode de calcul des taxes foncières<sup>517</sup>. En effet, la base de calcul ne reflète pas la valeur prise au fil des années par les propriétés localisées dans le district. Une telle modification doit faire l'objet d'un vote par les habitants, vote prévu pour le mois de juin 1950. C'est autour de cette modification fiscale que se cristallise l'opposition à Goslin. Le School Development Council s'organise, multipliant les réunions publiques et rédigeant une déclaration établissant les objectifs et raisons d'être de cette organisation, tout en réaffirmant un refus de signer un chèque en blanc à l'administration éducative sans avoir été davantage consulté sur les modalités. Le Council initie en outre un audit de la proposition de budget scolaire pour le district, qui conclut que de nombreuses économies pourraient être effectuées, suggérant que le surintendant souhaite instituer une hausse d'impôts pour financer ses frivoles lubies éducatives. Au terme d'une violente campagne, la proposition de révision des taux d'impôts fonciers est largement rejetée par la population de Pasadena. Goslin est dès lors fragilisé. Le Council, sorti renforcé de ce vote et l'interprétant comme un mandat populaire pour poursuivre son action, entend désormais jouer un rôle prépondérant dans la prise de décision et lance une enquête généralisée sur l'état du district scolaire.

---

<sup>517</sup> Les impôts fonciers constituent alors la source première de financement pour les écoles publiques, absorbant un peu plus de 50% des dépenses d'éducation. U.S. Census Bureau, *U.S. Census of Governments—Finances of School Districts* Vol. 3, No. 1 (Washington, D.C. : US. Government Printing Office, 1958).

Le conseil éducatif du district établit en parallèle sa propre commission d'enquête afin de dresser un bilan neutre et indépendant sur la gestion du district.

Le débat s'envenime au cours de l'été alors que Goslin se refuse à répondre aux attaques du Council et demeure déterminé à maintenir le cap et accomplir la tâche pour laquelle il a été recruté. Le Council réclame désormais des évaluations idéologiques des programmes d'enseignement et des enseignants, ces derniers étant invités à prêter serment de loyauté. Certains de ses membres en appellent également à la démission de Willard Goslin. Les membres du conseil éducatif, initialement soutiens infailibles de Goslin, se montrent de plus en plus sensibles aux remontrances formulées par le Council. Au début du mois de novembre 1950, Goslin, en déplacement professionnel à Washington pour participer à une commission aux côtés de James Conant, reçoit un télégramme du conseil éducatif l'invitant à démissionner afin de lui épargner l'humiliation d'un comité d'accueil hostile et réclamant sa tête lors de son retour à Pasadena. Alors que la presse révèle l'envoi du télégramme, un comité de soutien à Willard Goslin se forme à Pasadena. Toutefois, face à la détermination du conseil éducatif, Goslin choisit de remettre sa lettre de démission le 20 novembre 1951.

Si la question financière semble de prime abord être au cœur de la fronde d'une frange de la population de Pasadena, les tensions ne peuvent pour autant être résumées comme un mouvement d'hostilité de la part des contribuables refusant une hausse d'impôts. Certes, cette pierre d'achoppement permet au Council d'aisément rallier à sa cause des citoyens par ailleurs peu intéressés par le sujet de l'éducation dans leur ville. Elle ne suffit toutefois pas à expliquer l'ampleur prise par les événements de Pasadena et leur résonance à travers le pays, le départ de Goslin étant qualifié par la presse nationale de « désormais célèbre 'affaire de Pasadena' », une controverse « extrêmement médiatisée »<sup>518</sup>. Le mouvement de défiance envers le surintendant est révélateur d'un ensemble

---

<sup>518</sup> « Are parents, as parents, relieved of all obligation for the education of their school-age children? Do parents, as taxpayers, have any right to express an opinion on the curriculum or teaching methods in the public schools? These are the questions that have emerged from the now-famous 'Pasadena Case.' [...] To see how they have come to the surface calls for a brief summary of the main events in this highly publicized controversy ». Frank Chodorov, « Educators Should Be Warned by the Pasadena Revolt », *The Saturday Evening Post* (14 juillet 1951) : 10.

de craintes à l'égard du système éducatif et d'une remise en cause de quelques-unes de ses fondations. À ce titre, il fait figure de séisme au sein de la communauté des professionnels de l'éducation qui y voient parfois le symptôme d'une attaque généralisée contre l'éducation publique. Ainsi, un commentateur conservateur note l'indignation des membres de la principale organisation professionnelle de l'enseignement, la National Education Association :

La N.E.A. semble considérer que l'affaire de Pasadena portera le sceau de l'infamie aussi longtemps que les incidents de Pearl Harbor.<sup>519</sup>

Sans se confiner à l'hypothèse d'une attaque globale contre l'éducation publique, il est possible de déceler trois points de tension ciblés, qui contribuent à expliquer les causes des troubles ayant agité Pasadena et les motivations des opposants à Goslin.

### **1.1. Un référendum contre l'éducation moderne ?**

Bien que le School Development Council se soit initialement formé en réaction à des hausses budgétaires pour l'éducation, il justifie par la suite sa raison d'être en se présentant comme comité citoyen soucieux de ce qui se passe dans les salles de classe. Dans la déclaration de programme que le Council formule en avril 1950, il apparaît très clairement que cet organisme se positionne comme défenseur d'un modèle d'éducation traditionnel :

Nous sommes alarmés et profondément inquiets au sujet du programme éducatif actuellement mis en œuvre au sein de notre ville. Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre des mesures fortes pour développer un programme d'enseignement et d'apprentissage produisant des garçons et des filles mieux préparés à fonctionner de manière adéquate dans tout ce qu'ils feront. Cela implique une plus grande maîtrise des outils fondamentaux et des manières dont ils seront utilisés. Nous croyons que le lieu le plus à même d'atteindre cet objectif est une salle de classe dans laquelle les disciplines fondamentales, enseignées séparément et de manière approfondie, constituent l'essentiel du programme.... Nous désignons par le terme disciplines l'étude de l'anglais, de la lecture, de l'orthographe, de l'écriture, de la géographie, de l'éducation civique, des fondations historiques de la société américaine et des sciences. Nous pensons que les notes sont la meilleure façon d'évaluer les progrès d'un élève et qu'elles devraient être maintenues sous une forme aussi objective que possible.... Nous pensons en outre que de meilleurs résultats seraient obtenus dans l'environnement d'apprentissage de la salle de classe si les enseignants étaient

---

<sup>519</sup> « The N.E.A. seems to think that the Pasadena case will live in infamy as long as the Pearl Harbor incident ». John B. Sheerin, « What Was the Question at Pasadena ? », *The Catholic World* (octobre 1951) : 2.

libérés des multiples 'réunions' pour pouvoir consacrer du temps à leur véritable tâches d'enseignement ou à se détendre.<sup>520</sup>

Cette déclaration remet en cause les innovations suggérées par Goslin. Elle insiste notamment sur un cloisonnement des disciplines ne laissant pas de place à l'idée de tutorat et de transversalité voulue par le surintendant. Les disciplines mentionnées appartiennent au domaine des fondamentaux classiques. Cette liste écarte toute velléité de mettre en œuvre un programme dans la veine progressiste moderne. Par ailleurs, la formulation employée pour l'étude de l'histoire, dite étude « des fondations historiques de la société américaine », pourrait suggérer un défaut de patriotisme et de déférence envers la nation dans les programmes d'enseignement de Pasadena auquel le Council voudrait remédier. Cette mention, qui apparaît après l'éducation civique, ancre les valeurs du Council comme étant celles de la moralité et de la citoyenneté par opposition à un programme d'éducation moderne qui serait synonyme de relativisme moral et culturel. On notera également le cloisonnement entre géographie, éducation civique et histoire, rejetant le modèle des cours d'études sociales, les '*social studies*,' discipline née des travaux en sciences de l'éducation au début du xx<sup>e</sup> siècle<sup>521</sup>. Enfin, la dernière remarque quant à l'organisation du temps des enseignants s'attaque sans équivoque à la mise en place par Goslin de programmes de formation et de réunions de concertation au sein des établissements scolaires. Elle suggère également la supériorité du bon sens de l'enseignant sur les directives et réflexions mûries au sein de diverses commissions. L'ensemble des propos de cette déclaration s'inscrit dans la droite

---

<sup>520</sup> « We are alarmed and deeply concerned over the program of education as it is being developed in this community. We feel that definite steps must be taken to develop a program of teaching and learning that will produce boys and girls who are better prepared to function adequately in all they do. This involves a more thorough mastery of the fundamental tools in addition to the ways in which they will be used. We believe the best way of attaining this is in classes where the basic subjects, taught thoroughly and individually, make up the bulk of the activity.... When we mention subjects we refer to English, reading, spelling, penmanship, geography, civics, historical background of American life, and the sciences. We believe that grades are the best measure of a pupil's achievement and should be maintained in as objective a manner as possible.... We further believe that if teachers could be relieved from so many 'meetings' to devote time to their actual class work or to relaxation, that better results would be obtained in the classroom learning situation ». « School Development Council's Declaration of Policy », cité dans Hulburd, *op. cit.*, 76.

<sup>521</sup> Michael Lybarger, « Origins of the Modern Social Studies : 1900-1916 », *History of Education Quarterly* Vol. 23, No. 4 (hiver 1983) : 455-468.

lignée du discours des Anciens remettant en cause les « lubies » de l'éducation moderne.

Apparaît également dans cette déclaration le motif de l'opposition entre sagesse populaire et élucubrations des professionnels de l'éducation. Le personnel enseignant n'est ici pas visé, comme la citation précédente le soulignait et en accord avec le discours des Anciens qui épargnait les enseignants et les envisageait comme victimes de la mainmise des éducateurs modernes sur les structures de formation et d'administration de l'éducation. Ainsi, le Council, en tant qu'instance de représentation de la société civile, estime avoir un rôle de plein droit à jouer dans la conception des programmes et détenir, sur cette question, une sagesse plus grande que n'importe quel professionnel de l'éducation :

Les meilleurs juges de la réussite de notre système éducatif sont ceux qui embauchent les produits issus de ce système et travaillent avec eux. Les mieux qualifiés pour savoir ce qui se passe dans le système sont les parents des enfants qui y évoluent. Ce mode d'évaluation surpasse de loin les théories de ceux qui administrent le programme ou les évaluations écrites abstraites dont la pertinence est assez discutable.<sup>522</sup>

Le bon sens de la rue est bien supérieur aux théories élaborées dans quelque laboratoire. Goslin est particulièrement visé du fait de la reconnaissance dont il jouit alors au sein de la communauté des professionnels de l'éducation, telle qu'en atteste son élection à la tête de l'American Association of School Administrators. La formulation choisie par le Council suggère par ailleurs un clivage entre les membres appartenant à la communauté de Pasadena, ses parents, ses entrepreneurs, ses commerçants, et les personnalités extérieures à l'image de Goslin, élément exogène à la communauté. Il faut toutefois noter la position problématique du Council. En effet, en ancrant sa légitimité dans son rôle de représentant de la communauté, le Council semble nier l'existence d'une instance similaire dûment élue pour représenter la volonté des habitants, le conseil éducatif de district.

Si la déclaration de programme du Council semble pointer du doigt l'introduction d'un programme d'éducation trop moderne comme faute majeure

---

<sup>522</sup> « The best judges of the success of our educational system are those who employ and work with its products. Those best qualified to know what is taking place in the system are parents of the children who are undergoing the process. This evaluation is far superior to the theories of

de l'administration Goslin, un autre récit émerge toutefois en parallèle. Hulburd consacre en effet une majeure partie de sa monographie aux liens entre opposants à Goslin et un courant national de conservatisme qui voyait dans l'éducation moderne une porte d'entrée pour le socialisme et le communisme dans la société américaine.

## 1.2. Une chasse aux sorcières ?

Les événements de Pasadena révèlent l'émergence, aux yeux de certains, d'une collusion entre éducation moderne et propagation de la menace communiste sur le territoire américain. À l'ensemble des remarques contre l'éducation moderne se conjugue en effet une remise en cause de la loyauté de Goslin, fortement soupçonné par le Council d'être sensible aux sirènes du socialisme. Les propos tenus dans la déclaration de politique du Council en avril 1950 mettent l'accent sur la dimension civique et patriotique que doit revêtir l'éducation :

Nous pensons que notre héritage américain devrait être partie prenante de la façon dont tout élève appréhende le monde et qu'il faudrait instiller chez chacun une profonde reconnaissance quant à ses droits et devoirs en tant que citoyen américain.<sup>523</sup>

La déclaration suggère que cette dimension fait alors défaut aux écoles du district. Il n'est pas anodin, sur ce point, que le Council ait reçu l'appui du chapitre local de Pro-America, organisation conservatrice ayant pour vocation de défendre la tradition américaine<sup>524</sup>. Les accusations à l'encontre de Goslin s'accroissent lorsque le Council trouve un appui conséquent dans une organisation nationale, le National Council for American Education, fondé en juillet 1948 par Allen Zoll avec pour objectif, selon les propos de Zoll, d'éradiquer des écoles et universités américaines « le socialisme, le communisme et toutes

---

those administering the process, or of abstract written tests of somewhat questionable validity ». « School Development Council's Declaration of Policy », cité dans Hulburd, *op. cit.*, 75.

<sup>523</sup> « We believe that our American heritage should be made a part of every student's understanding, and that a deep appreciation of his rights and duties as an American citizen be instilled within ». « School Development Council's Declaration of Policy », cité dans Hulburd, *ibid.*, 76.

<sup>524</sup> Ce club réservé aux femmes avait été fondé en 1933, en opposition aux politiques du New Deal et à l'administration Roosevelt et avec pour objectif de « préserver la forme américaine de gouvernement » bafouée par les politiques du président Roosevelt. Cet organisme conservateur voyait notamment d'un mauvais œil toute contribution financière fédérale à l'éducation car cela aurait équivalu à une tentative de prise de contrôle par le gouvernement fédéral. Catherine E.

les formes de marxisme et d'encourager une éducation américaine saine »<sup>525</sup>. Les discours prononcés lors des réunions organisées par le School Development Council commencent à emprunter largement aux divers essais d'Allen Zoll, dont les titres sans équivoque agitent la menace d'une prise de contrôle des écoles de la nation par une cinquième colonne communiste emmenée par les éducateurs modernes<sup>526</sup>.

Les innovations pédagogiques voulues par Goslin font l'objet de sérieuses suspicions. Le Council critique notamment l'invitation du professeur d'éducation William Heard Kilpatrick, enseignant au *Teachers College* de Columbia, pour animer des ateliers lors des stages de formation continue l'été pour les enseignants du district de Pasadena. Kilpatrick, ancien élève de John Dewey, incarnait la veine radicale de l'éducation progressiste, courant convaincu des capacités transformatrices de l'éducation sur le plan politique et croyant au rôle de l'école comme vecteur de l'institution d'une véritable démocratie sociale<sup>527</sup>. Néanmoins, les penchants socialistes de Kilpatrick en font une menace subversive aux yeux des membres du Council. Par ailleurs, le système de tutorat est soupçonné de chercher à couper les enfants de leur famille, en introduisant un enseignant référent très présent dans la vie de l'élève. L'ouvrage *Education or Indoctrination* embrasse cette conception de Goslin comme agitateur subversif à l'œuvre pour assurer la propagation des idées communistes<sup>528</sup>. Rédigé par Mary L. Allen en 1955, il prend le contre-pied des travaux de David Hulburd et dresse un portrait à charge du surintendant du district, bien heureusement chassé de la petite ville de Californie avant qu'il n'ait pu endoctriner la jeunesse de Pasadena.

---

Rymph, *Republican Women : Feminism and Conservatism Through the Rise of the New Right* (Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2006) : 62.

<sup>525</sup> « Our goal is to eradicate Socialism, Communism and all forms of Marxism from the schools and colleges of America, and to stimulate sound American education ». Allen Zoll, « They WANT Your Child » (New York : National Council for American Education, 1949) : 23.

<sup>526</sup> Allen Zoll est notamment l'auteur des pamphlets « Reducators at Harvard », « They WANT Your Child » et « 'Progressive Education' Is Subverting America ». Allen Zoll, « Reducators at Harvard », (New York : National Council for American Education, 1950). Allen Zoll, « They WANT Your Child », *op. cit.* Allen Zoll, « 'Progressive Education' Is Subverting America », (New York : National Council for American Education, 1950).

<sup>527</sup> Landon E. Beyer, « William Heard Kilpatrick », *Prospects—The Quarterly Review of Comparative Education* Vol. 27, No. 3 (septembre 1997) : 470-485.

<sup>528</sup> Mary L. Allen, *Education or Indoctrination* (Caldwell : Caxton Printers, 1955).

À la suite du rejet de la motion relative à une mise à jour des impôts fonciers, le Council réclame, par écrit, une « évaluation idéologique » des programmes mis en œuvre à Pasadena et des serments de loyauté prêtés par l'ensemble du personnel des écoles, enseignants et administrateurs, avec renvoi en cas de refus de s'y soumettre :

Nous demandons au Conseil de district de déterminer immédiatement les objectifs politiques et sociaux de l'administration actuelle des écoles, au sein des programmes, des méthodes et du personnel, regroupant à la fois l'administration du district, les employés et les conférenciers invités.<sup>529</sup>

Le Council ne voile aucunement ses accusations et ne les modère pas plus. L'inculpation pour subversion des administrateurs des écoles de Pasadena est clairement énoncée dans le courrier réclamant l'évaluation idéologique du district. Parmi les pièces à conviction brandies par le Council se trouvent des manuels utilisés dans le district et considérés comme accablants :

[Nous demandons] aux chargés d'enquête sur l'idéologie de déterminer de quel mode de pensée il s'agit lorsque le manuel déclare qu'un 'objectif du cours...est de comprendre pourquoi la démocratie a souvent échoué par le passé (dans ce cas, l'exemple de Rome).' Le Conseil de district ou la société ont-ils VRAIMENT envisagé Rome comme une démocratie ? Une république primitive et limitée peut-être. Une démocratie représentative comme les États-Unis d'Amérique ? Jamais ! Alors pourquoi cette insinuation selon laquelle 'la démocratie a souvent échoué par le passé' ? Et en prenant Rome comme exemple ? Cela fait-il partie de la campagne pour 'convertir' nos enfants à l'idée de l'effondrement de notre mode de vie pour le remplacer par le collectivisme ?<sup>530</sup>

Ces propos évoquent ouvertement un caractère antiaméricain des programmes mis en place sous la supervision de Willard Goslin. L'éducation telle qu'elle est pratiquée au sein du district constitue une forme d'endoctrinement de la jeunesse. Par conséquent, Goslin représente une menace pour l'intégrité de la démocratie américaine. À la suite des accusations formulées par le *Council*, le district de Pasadena devient d'ailleurs un des objets d'étude de la Commission sur l'éducation du Sénat de la Californie, appelée à enquêter suite à des rapports signalant des éléments subversifs au sein du district. Les auditions

---

<sup>529</sup> « We ask the Board to determine immediately the politico-social aims of the present school administration—in curriculum, methods, and personnel, both of District, staff and guest lecturers ». Cité dans Hulburd, *op. cit.*, 106.

<sup>530</sup> « [We ask] the ideological investigators to determine what kind of thinking is meant when the book states that one 'objective of the course... is understanding why democracy has often failed in the past (in this case, Rome).' Has the Board or the general public EVER thought of Rome as a democracy? A primitive, limited Republic—perhaps. A representative democracy like the United States of America? Never! Then why the insinuation that 'democracy has often failed in the past'?

menées par cette Commission se déroulent en novembre 1950, alors que le Conseil de district a réclamé la démission de Goslin. Un des membres de l'administration de Goslin, appelé à témoigner devant la Commission, évoque à l'occasion un climat de « chasse aux sorcières » à Pasadena<sup>531</sup>.

Dans leur synthèse des événements, David Hulburd et Mary L. Allen adoptent tous deux la théorie selon laquelle la crise de Pasadena résulte d'une remise en cause de la loyauté de Willard Goslin, bien qu'ils portent un regard antinomique sur la figure du surintendant de district, martyr pour Hulburd ou véritable menace pour Allen. Il est à noter, toutefois, que la grille de lecture de la crise soulignant la prépondérance des questions de loyauté et de la chasse aux sorcières fait débat. Ainsi John Sheerin, du magazine *Catholic World*, voit-il dans le récit de la crise de Pasadena comme attaque contre la liberté une tentative de la part des spécialistes de l'éducation de camoufler la véritable nature des événements, à savoir une manifestation du rejet de l'éducation moderne par la société<sup>532</sup>. Il ne s'agirait là que d'un leurre, une forme de diversion destinée à protéger les intérêts des personnes en place dans le monde de l'éducation.

Comme le soulignera James Conant dans son compte rendu de l'ouvrage de Hulburd, il n'est pas possible de déterminer de manière irréfutable les causes de la confrontation qui s'est jouée à Pasadena<sup>533</sup>. Au lendemain des événements cohabitent deux récits, l'attaque contre l'éducation moderne d'une part et la manifestation de soupçons quant au patriotisme et à la loyauté des éducateurs en pleine chasse aux sorcières d'autre part. Ces deux récits sont étroitement liés car tous deux prennent comme point de départ l'introduction d'innovations pédagogiques et administratives comme faute originelle du surintendant du district. Dans les deux cas, l'éducation moderne est au banc des accusés. Trop peu formatrice pour les partisans d'un retour à un programme traditionnel, elle constitue un terreau propice à l'endoctrinement et contraire aux

---

with Rome as an example? Is this part of a campaign to 'sell' our children on the collapse of our way of life and substitution of collectivism? ». Cité Hulburd, *op. cit.*, 106.

<sup>531</sup> *Ibid.*, 143.

<sup>532</sup> Sheerin, *op. cit.*, 1.

<sup>533</sup> « The immediate causes for a final rupture between an educational administrator and a lay board can never be adequately assessed. No meticulous historian with access to a mass of documents can satisfactorily portray the growing tensions within an educational system in times of stress nor the reactions of those individuals directly concerned with the decision to drop the

idéaux démocratiques pour ceux qui voient en Goslin une figure subversive favorable au socialisme. L'éducation moderne est donc perçue comme source d'affaiblissement de la nation : trop peu rigoureuse intellectuellement et donc inapte à former des individus fonctionnels et bien préparés, elle favoriserait par ailleurs la sape des valeurs démocratiques en permettant l'infiltration du communisme sur le sol américain.

### 1.3. Une crise symptomatique d'un malaise social ?

L'historiographie moderne a, depuis, proposé une troisième piste d'interprétation à la crise de Pasadena, illustrée par les travaux d'Adam Golub<sup>534</sup>. Golub reprend des éléments évoqués dans le travail de contextualisation mené par Hulburd sans y être exploités. Il s'intéresse au contexte socio-économique et culturel de Pasadena et émet l'hypothèse qu'une réforme en particulier entreprise par Goslin et peu médiatisée nationalement dans l'après crise serait à l'origine véritable de l'ire d'une partie de la population, bien plus que le rejet de l'éducation moderne et la crainte d'une menace subversive.

Golub, tout comme Hulburd, reprend la formule qu'un visiteur avait employée pour décrire la ville de Pasadena, symbolisée par ses propres trois R : riche, réactionnaire et républicaine<sup>535</sup>. Pasadena constitue en somme une petite bourgade paisible et prospère<sup>536</sup>. Or, Golub note d'importantes transformations économiques et démographiques avec la seconde guerre mondiale. La ville s'industrialise et la construction d'une autoroute la reliant à Los Angeles nourrit un important essor résidentiel. La population augmente en peu de temps de manière conséquente et le nombre de résidents noirs passe de 2% en 1920 à 9,4% en 1950. Cette croissance est répercutée sur les écoles, avec une augmentation de 60% du nombre d'enfants inscrits entre 1930 et 1950<sup>537</sup>. Pour y

---

pilot ». James B. Conant, « The Superintendent Was the Target », *The New York Times Book Review* (29 avril 1951) : 27.

<sup>534</sup> Golub, *Into the Blackboard Jungle*, *op. cit.*, 51-98.

<sup>535</sup> L'expression reprend la formule canonique des 3 R désignant les apprentissages essentiels en éducation : *reading*, *wRiting*, et *aRithmetic*.

<sup>536</sup> Hulburd note qu'au moment de l'arrivée de Goslin, Pasadena se classe cinquième sur le plan national au rang des villes dans lesquelles le pouvoir d'achat net par habitant est le plus élevé. Hulburd, *op. cit.*, 12.

<sup>537</sup> Golub, *Into the Blackboard Jungle*, *ibid.*, 71-73.

faire face, la ville de Pasadena vote la construction de deux nouveaux collèges (*junior high schools*).

La construction de ces deux établissements soulève la question de la répartition des élèves. Pasadena avait, jusqu'alors, permis l'existence de zones neutres, au sein desquelles les familles n'étaient astreintes à aucune carte scolaire et donc libres de choisir l'établissement de leurs enfants. Dans un souci d'efficacité et de répartition adaptée des effectifs, Goslin propose l'élimination de ces zones neutres et la mise en place d'une carte scolaire. Cette proposition constitue pour Golub le catalyseur dans la vague de critiques à l'encontre de Willard Goslin. Hulburd avait bien évoqué brièvement le fait que certains voyaient dans cette mesure une menace, des propriétaires craignant que leurs biens ne perdent de la valeur si leur maison était située du mauvais côté des limites lors du redécoupage. Le mauvais côté était alors entendu comme celui rattachant les enfants à des établissements scolaires concentrant la population noire<sup>538</sup>. Alors que Hulburd survole cette question pour plutôt s'attarder sur les questions de remise en cause de la loyauté de Goslin, Golub voit dans cette réforme le tournant dans la crise de Pasadena, le point de non-retour pour Goslin. La crise de Pasadena serait donc le résultat de crispations en réaction à une menace de bouleversement des dynamiques de race et de classe. Golub signale comme élément étayant sa théorie le fait qu'en 1963, le district de Pasadena est au cœur de la première intervention de la Cour suprême de la Californie sur une question d'intégration raciale dans les écoles depuis l'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka*<sup>539</sup>.

Golub explique le fossé entre son analyse et les analyses contemporaines aux événements telles que celles présentées chez Hulburd, Mary L. Allen et dans la presse nationale, par la nécessité pour les États-Unis de maintenir en pleine Guerre froide l'image d'un front uni. Ses conclusions s'appuient sur les travaux de Mary Dudziak qui, dans sa monographie *Cold War Civil Rights*, s'efforce de démontrer que la Guerre froide correspond à une période de redéfinition et de contraction des limites du discours acceptable sur les questions

---

<sup>538</sup> Hulburd, *ibid.*, 80-81.

<sup>539</sup> Il s'agit de la décision *Jackson v. Pasadena City School District* qui remettait en cause le découpage de la carte scolaire de Pasadena, conçu pour séparer autant que possible élèves

des droits civiques, afin de diffuser l'image d'une nation américaine culturellement unie<sup>540</sup>. Les lectures de la crise de Pasadena comme symptôme de rejet de l'éducation moderne ou comme exemple de la chasse aux sorcières anticommuniste auraient donc été privilégiées afin de nier toute fragmentation sociétale fondamentale.

Cette dynamique d'étouffement de toute image de désintégration de la société n'est pas sans rappeler les réticences à voir diffuser à l'étranger le film *Blackboard Jungle*, tout particulièrement lors du festival de Venise. Le thème de la délinquance juvénile dans la société américaine, tout comme celui des tensions raciales, constituaient des aveux de faiblesse ou d'imperfection du système pour les États-Unis. En revanche, les notions de remise en cause du progressisme ou de présence d'éléments subversifs au sein de l'administration éducative présentaient l'avantage de cibler des groupes de coupables, éducateurs progressistes ayant la mainmise sur le système éducatif ou agents provocateurs subversifs travaillant à la diffusion du communisme. Le tissu social et les fondements de la démocratie américaine étaient alors épargnés et préservés de toute remise en cause.

James Conant avait très justement souligné l'impossibilité d'établir d'une manière incontestable la nature des événements de Pasadena. Les conclusions de Golub offrent un nouvel éclairage convaincant, mettant en lumière des facteurs non exploités dans les premiers retours sur la crise au cours des années 1950. Ce regard n'éclipse pas pour autant les éléments mis en lumière par l'étude des textes et des propos des protagonistes. Les sources des tensions se trouvent très probablement à l'intersection de trois pistes d'interprétation évoquées ici. Toujours est-il que le prisme de la crise de Pasadena révèle l'émergence d'un nouveau mode d'appréhension de l'éducation moderne au

---

noirs et élèves blancs, quitte à perdre toute cohérence géographique. Golub, *Into the Blackboard Jungle*, *op. cit.*, 92.

<sup>540</sup> L'ouvrage de Dudziak souligne une ambiguïté centrale dans la gestion de la question des droits civiques par le gouvernement fédéral américain. La Guerre froide a été à double tranchant sur la résolution de ces questions. Inquiet que la question de la ségrégation ne sape l'image de marque de la démocratie américaine et la notion de sa supériorité sur le communisme, le gouvernement fédéral finit par apporter son soutien au mouvement des droits civiques afin de préserver l'image de marque de la nation. Paradoxalement, la Guerre froide a pourtant également freiné la mise en œuvre véritable des politiques en faveur des droits civiques, le climat de chasse aux sorcières ayant muselé tout discours perçu comme trop radical ou critique. Mary

seuil des années 1950, d'une grille de lecture fortement marquée et modelée par le contexte de Guerre froide.

## **2. *How Red Is the Little Red Schoolhouse ?***

Au lendemain de la fin de la seconde guerre mondiale, les États-Unis entrent dans une période largement marquée sur le plan intérieur par la montée de l'anticommunisme, qui atteint son apex au tournant des années 1950 avec l'entrée en scène du sénateur Joseph McCarthy<sup>541</sup>. À cette occasion, les différentes composantes de la société américaine sont l'objet de suspicions marquées et les loyautés sont incessamment remises en cause. La fonction publique et l'industrie hollywoodienne, entre autres, sont passées au crible des enquêtes menées par différentes commissions du gouvernement, dont la Commission sur les activités antiaméricaines à la Chambre des Représentants. L'éducation n'est pas épargnée, jugée comme un domaine particulièrement sensible puisque touchant chaque foyer américain et impliquant la prise en charge d'esprits jeunes et potentiellement malléables.

### **2.1. *Éducation moderne ou REDucation ?***

Les critiques formulées par les Anciens à l'encontre de l'éducation moderne reposaient en grande partie sur ce qui était perçu comme une absence de formation intellectuelle dans cette nouvelle approche. En prenant ses distances avec les disciplines classiques, l'éducation moderne, sous la forme du mouvement *life-adjustment*, promouvait un modèle d'éducation transmettant des solutions toutes faites aux problèmes du quotidien au lieu de fournir les outils permettant de construire une réflexion pour parvenir à ces solutions. Par opposition, l'éducation humaniste revêtait l'image d'un modèle à même de fournir les outils de réflexion et ainsi développer l'esprit critique. Cette dichotomie trouve une résonance particulière dans le contexte de la Guerre froide, contexte

---

Dudziak, *Cold War Civil Rights : Race and the Image of American Democracy* (Princeton : Princeton University Press, 2000).

<sup>541</sup> Nous retenons un des bornages possibles qui délimite la période 1946-1954, du début de la Guerre froide au retrait de la vie politique de Joseph McCarthy, comme un temps spécifique et particulièrement fort dans l'histoire de l'anticommunisme américain. Voir André Kaenel, « Framing Anti-Communism and McCarthyism, 1946-1995 » dans André Kaenel (éd.), *Anti*

marqué par la construction d'un discours reposant sur l'incompatibilité ontologique du modèle américain et du modèle soviétique. Dans ce système de discours, les États-Unis constituent le signifiant des notions de démocratie et de liberté, par opposition à l'Union Soviétique, signifiant du totalitarisme. Les modèles d'éducation peuvent être appréhendés sur un mode similaire d'opposition, l'éducation comme garante de la libération de l'esprit d'une part, contre l'éducation comme outil de façonnement de la pensée.

Les Anciens n'ont pas manqué de souligner durant le débat le rôle fondamental de l'éducation humaniste dans la formation d'individus doués de sens critique. L'étude des fondations de l'histoire, des sciences, de la langue et des autres disciplines agit comme garde-fou, une garantie que la jeunesse américaine possèdera les outils nécessaires à une réflexion individuelle. Par opposition, une éducation qui ferait l'impasse sur ces fondamentaux ne pourrait mener qu'au basculement dans un modèle totalitaire forçant l'adoption d'une pensée unique. Arthur Bestor, tout comme d'autres Anciens, ne manque pas de souligner le parallèle entre abandon de l'éducation humaniste et glissement vers le totalitarisme :

C'est à former des esprits rigoureux que devrait s'atteler l'éducation à tous les niveaux. C'est important pour l'individu. C'est encore plus important pour la société. C'est tout à fait primordial pour une société démocratique. Dans le roman terrifiant de George Orwell 1984, c'est justement en concevant les outils pour asservir l'esprit des hommes que le parti de Big Brother a développé le modèle ultime de la dictature impitoyable. Le parti a commencé par affaiblir l'étude de l'histoire, envoyant ainsi à la dérive tous les hommes dans un monde où l'expérience passée a perdu toute signification. Il a poursuivi en affaiblissant l'étude de la langue, dégradant le langage jusqu'à ce qu'il ne puisse plus véhiculer aucune pensée indépendante. Et la victoire triomphante de ses salles de torture est intervenue avec l'affaiblissement de l'étude de la logique et des mathématiques, en forçant ses victimes non pas simplement à déclarer, mais à croire véritablement que deux et deux font cinq.<sup>542</sup>

---

*Communism and McCarthyism in the United States (1946-1954)* (Paris : Éditions Messene, 1995) : 9-14.

<sup>542</sup> « The disciplined mind is what education at every level should strive to produce. It is important for the individual. It is even more important for society. It is most important of all for a democratic society. In that terrifying novel of George Orwell, 1984, the Party of Big Brother developed the ultimate in ruthless dictatorship precisely because it devised the means of enslaving men's minds. It began by undermining the discipline of history, setting all men adrift in a world where past experience became meaningless. It continued by undermining the discipline of language, debasing speech until it could no longer be the vehicle of independent thought. And the crowning triumph of its torture-chambers was the undermining of the disciplines of logic and mathematics, forcing its victims not merely to assert, but actually to believe, that two plus two equals five ». Bestor, *The Restoration of Learning*, op. cit., 56.

En établissant un parallèle avec le monde décrit par 1984, Bestor évoque ouvertement le potentiel de l'éducation comme moyen d'endoctrinement et comme outil d'introduction et de pérennisation du totalitarisme. Selon lui, la remise en cause de l'apprentissage des disciplines fondamentales ouvre la porte à l'affaiblissement et à la manipulation des esprits.

Un autre motif de crainte quant aux possibles conséquences de l'institutionnalisation de l'éducation moderne sur la stabilité de la démocratie américaine est celui du caractère collectiviste de cette approche du mode de fonctionnement des écoles. Mortimer Smith souligne ainsi, en 1949, le risque d'effacement de l'individu pour se conformer au groupe, groupe alors aisément manipulable :

Il existe aujourd'hui une confusion étrange dans la sphère de l'éducation publique qui découle du fait que les éducateurs se sont laissés entraîner par des vents de doctrine qui ne soufflent pas dans la même direction. Tandis qu'ils ont insisté sur la « libération de la personnalité de l'enfant » par un effacement de la pression de l'autorité individuelle de l'enseignant, ils ont porté aux nues l'autorité de la masse. Ce faisant, nos écoles contribuent tout autant que les autres institutions de notre société à produire des automates mûrs pour être exploités par des hommes intelligents et sans scrupule (hommes politiques, magnats du cinéma, dirigeants des syndicats, éditeurs de journaux) qui identifient et tirent profit du nouvel instinct grégaire d'uniformité.<sup>543</sup>

Le postulat de Smith est d'ailleurs adopté en 1958 par Hannah Arendt. La philosophe allemande souligne également les effets potentiellement néfastes de l'effacement de la figure du professeur, l'enfant se retrouvant soumis alors à une autorité plus effrayante, la tyrannie du groupe. Elle envisage deux issues pour l'enfant: le conformisme de groupe ou le rejet de toute autorité marqué par le basculement dans la délinquance<sup>544</sup>.

D'autres aspects problématiques sont soulevés. L'étendue des domaines que l'école se propose d'aborder donne matière aux critiques alors que l'éducation moderne entend accompagner l'enfant dans toutes les questions du quotidien. Elle est soupçonnée de vouloir se substituer aux autres institutions

---

<sup>543</sup> « There is a peculiar confusion in public school education today which arises from the fact that educators have permitted themselves to be buffeted about by winds of doctrine which do not blow in the same direction. While they have been insisting on 'freeing the child's personality' by lessening the pressure of the individual authority of the teacher, they have been exalting the authority of the social mass. By so doing, our schools are helping as much as any institution among us to produce automatons ripe for exploitation by clever and unscrupulous men—politicians, movie magnates, labor leaders, newspaper publishers—who recognize and take advantage of the new herd instinct for uniformity ». Smith, *And Madly Teach, op. cit.*, 93.

<sup>544</sup> Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 500-501.

participant à la vie de l'enfant, qu'il s'agisse de la famille, de la communauté ou des institutions religieuses par exemple. Dans les colonnes du mensuel *The American Legion Magazine*, la journaliste Irene Corbally Kuhn souligne le caractère intrusif de l'éducation moderne :

Une évolution subtile et dangereuse s'est insinuée au sein de notre système éducatif, lentement et de manière hésitante dans un premier temps, mais de plus en plus vite alors qu'elle gagnait en force et en puissance, particulièrement au cours de ces quinze dernières années... Il s'agit d'une action délibérée et calculée de la part d'un groupe petit mais puissant d'éducateurs dans le but non seulement de changer radicalement la nature de l'éducation américaine mais aussi de se saisir de l'enfant dans toutes ses dimensions, d'usurper l'autorité parentale et ainsi défaire toutes les influences morales et spirituelles.... Pour la plupart, les enseignants ont été impuissants à empêcher la diffusion de ce que ses inventeurs appellent « l'éducation progressiste », et que ses détracteurs décrivent comme « le basculement à gauche de l'éducation »....<sup>545</sup>

L'éducation moderne est clairement identifiée comme éducation aux tendances de gauche. En s'accaparant l'enfant et en le coupant de son environnement immédiat, elle prive la famille de son rôle d'accompagnement et de ses fonctions de pourvoyeur d'un cadre moral. En filigrane apparaît également la critique de l'approche pragmatiste qui est aux sources de l'éducation progressiste. Celle-ci a en effet souvent été interprétée à tort comme éloge du relativisme en matière de morale et de religion.

L'évolution de l'éducation moderne vers le modèle du *life-adjustment* précipite l'escalade de la méfiance vis-à-vis des évolutions du système éducatif. De par son nom même, ce mouvement d'« ajustement » porte les stigmates d'une entreprise aux antipodes du positionnement identitaire que les États-Unis adoptent dans la guerre froide et qui repose sur les idéaux de liberté individuelle et modèle démocratique. Les critiques de l'éducation moderne dessinent les contours d'un modèle à résonance particulièrement forte dans le contexte de la guerre froide. Les grandes caractéristiques de ce modèle correspondent en tout point aux traits les plus saillants du modèle soviétique dans le discours américain. L'éducation moderne constitue un vecteur pour le totalitarisme,

---

<sup>545</sup> « There has been a subtle, dangerous movement inside our educational system, slow and tentative at first, picking up speed as it accumulated strength and power, especially in the past fifteen years.... It has been a deliberate, calculated action by a small but powerful group of educators not only to change the character of American education radically, but to capture the 'whole child,' usurp parental authority and so nullify moral and spiritual influences.... Mostly, the teachers have been powerless to prevent the spread of what its inventors call 'progressive education' and its opponent describe as 'the swing to the left in education'.... ». Irene Corbally

favorisant le collectivisme au détriment de la liberté individuelle, reposant sur l'endoctrinement, brouillant tout repère moral et brisant le lien de l'individu à sa famille et à la communauté pour y substituer une soumission aveugle à l'État. La teneur de ces objections à l'éducation moderne explique l'intérêt porté à l'éducation par les inquisiteurs de l'anticommunisme aux États-Unis.

## 2.2. L'anticommunisme à l'assaut de l'éducation

Le monde de l'éducation a très tôt été soumis aux soupçons conservateurs. John Dewey, tout comme son ancien étudiant William Heard Kilpatrick, compte parmi les cibles au début des années 1930. Dewey a voyagé en Union Soviétique en 1928, observant le système éducatif et en rendant compte par le biais de plusieurs articles pour le compte de *New Republic*. Il salue notamment le dépassement de la frontière entre école et société au sein du système éducatif soviétique<sup>546</sup>. D'autres figures majeures de l'éducation progressiste en ont fait autant, à l'image de George S. Counts. Ce professeur du *Teachers College* de Columbia consigne ses observations dans deux ouvrages, *The New Russian Primer* et *The Soviet Challenge to America*. À la même époque se développe au sein de l'éducation progressiste un courant plus radical, le groupe des « *frontier thinkers* », qui insiste sur la notion de reconstruction de la société par l'éducation, reconstruction visant à l'avènement d'une société plus juste. Bien que n'étant en rien affilié au communisme, ce courant fait l'objet de suspicions en raison de son radicalisme assumé. Les manuels scolaires conçus par un de ses membres, Harold Rugg, sont victimes d'une campagne réclamant leur censure car ils sont jugés comme favorables au socialisme. Au lendemain de cette campagne, la législature de l'État de New York met en place la Commission d'enquête sur le système éducatif de l'État de New York, surnommée Commission Rapp-Coudert du nom des deux parlementaires qui la président. À l'issue des travaux de cette commission, près de quarante enseignants du supérieur font l'objet d'une procédure disciplinaire et perdent leur

---

Kuhn, « Your Child Is Their Target », *American Legion Magazine* (juin 1952) : 18-19, 54, 60. Reproduit dans Cary (éd.), *op. cit.*, 159.

<sup>546</sup> Dewey prend néanmoins rapidement ses distances par rapport au modèle soviétique en réaction aux purges entreprises par le parti communiste à l'encontre des intellectuels, des dissidents et des éducateurs s'opposant à un retour à un système fondé sur la discipline. Hartman, *op. cit.*, 38-39. David C. Engerman, « John Dewey and the Soviet Union : Pragmatism Meets Revolution », *Modern Intellectual History* Vol. 3, No. 1 (avril 2006) : 33-63.

emploi<sup>547</sup>. Il ne s'agit que d'un prélude à la vaste chasse aux communistes ouverte à compter des années 1940 dans le système éducatif. En effet, l'entrée dans la Guerre froide s'accompagne d'une intensification dans la traque des possibles infiltrations communistes dans la société et dans les institutions américaines.

### 2.2.1. La chasse institutionnelle

En 1938 est fondée la Commission de la Chambre des Représentants sur les activités antiaméricaines. Son objectif premier est d'enquêter sur les menaces fascistes sur le territoire américain. Elle obtient le statut de commission permanente au sein de la Chambre des Représentants des États-Unis en 1946, avec pour mission légale d'enquêter sur les menaces et initiatives subversives dirigées contre les institutions américaines telles qu'elles ont été conçues par la Constitution<sup>548</sup>. La Commission se penche sur plusieurs sphères, notamment celle de l'industrie du film à Hollywood. L'éducation n'échappe pas à ses investigations. La Commission ne se contente pas d'enquêter mais assure également la diffusion de certaines de ses conclusions à travers une série de publications destinées au grand public. Ces courts essais paraissent sous la forme de questions et réponses brèves dressant une liste de faits que la Commission tient à porter à la connaissance des citoyens américains<sup>549</sup>. L'éducation y est identifiée comme un domaine tout particulièrement sensible et fait l'objet d'un de ces essais, « 100 Things You Should Know About Communism and Education »<sup>550</sup>.

Dans ce rapport sur les liens entre éducation et communisme, la Commission se montre extrêmement alarmiste. L'essai s'attarde sur les différences fondamentales dans les objectifs de l'éducation dans les modèles soviétiques et américains, le premier dissimulant un programme de dressage

---

<sup>547</sup> Hartman, *op. cit.*, 38-39.

<sup>548</sup> Hartmut Keil, « McCarthyism and Congressional Investigations on Internal Security During the Cold War, 1945-1956 » dans Kaenel (éd.), *op. ed.*, 29-51.

<sup>549</sup> Ils sont au nombre de cinq : « 100 Things You Should Know About Communism in the U.S.A. », « 100 Things You Should Know About Communism and Religion », « 100 Things You Should Know About Communism and Education. », « 100 Things You Should Know About Communism and Labor », « 100 Things You Should Know About Communism and Government ». Committee on Un-American Activities, *100 Things You Should Know About Communism Series* (Washington, D.C. : U.S. House of Representatives' Committee on Un-American Activities, 1949).

sous le titre d'éducation. Le document ne fait aucune référence aux bouleversements qui ont secoué l'éducation américaine avec l'introduction du progressisme et de l'éducation moderne. Toutefois, la description de la prise de contrôle du Parti Communiste sur la Russie rappelle par certaines dimensions des traits saillants de l'éducation moderne :

Les établissements primaires et secondaires furent transformés en rien de moins que des clubs révolutionnaires, au sein desquels les élèves étaient nourris de slogans communistes impies plutôt que de connaissance. L'autorité des enseignants fut détruite et les salles de classe devinrent des maisons de fous fondées sur le désordre dans lesquelles des "conseils d'élèves" décidaient des programmes, des règlements et du fonctionnement des établissements.<sup>551</sup>

De nombreux éléments peuvent évoquer l'éducation moderne telle qu'elle est envisagée par ses critiques, parmi lesquels la référence à une forme de relativisme moral, des « slogans » rappelant l'opposition entre formules toutes faites à appliquer et outils théoriques de la connaissance, la sape de l'autorité de l'enseignant par son retrait dans la salle de classe et la participation accrue des élèves dans la vie de l'établissement afin que l'école constitue en soi une forme de société.

Si le texte ne renvoie à l'éducation moderne que par analogie, il évoque en revanche sans détour la question d'une infiltration du corps enseignant par des communistes dissimulant leur allégeance à l'Union Soviétique. Ces professeurs diffuseraient la propagande communiste par le biais de manuels niant la supériorité du modèle américain en accordant un poids disproportionné à des questions de société suggérant un échec partiel de ce modèle. Cette cinquième colonne aurait une emprise importante sur le système éducatif. L'essai se termine par un appel à la vigilance de la part de tous les citoyens. Désormais avertis, ces derniers pourront au sein de leur communauté combattre au quotidien la menace soviétique en s'impliquant dans les écoles et en surveillant l'action des enseignants. Les événements de Pasadena illustrent à l'échelle locale les applications de cet appel à la vigilance et à la méfiance quand aux intentions des professionnels de l'éducation.

---

<sup>550</sup> Voir annexe 7. Committee on Un-American Activities, *op. cit.*, 51-69.

<sup>551</sup> « The lower schools were turned into nothing more than revolutionary clubs, where students were fed godless Communist slogans rather than knowledge. The teachers' authority was destroyed and classrooms became madhouses of disorder with 'student councils' deciding courses, discipline, and school policies ». Committee on Un-American Activities, *ibid.*, 56.

Selon les estimations d'une enseignante communiste repentie devenue informatrice, sur les quelques un million d'enseignants en fonction en 1950, moins de 1 500 sont ou ont été auparavant communistes<sup>552</sup>. Néanmoins, les autorités locales mettent en place des « serments de loyauté » (*loyalty oaths*) dans trente États<sup>553</sup>. Des commissions locales se développent, à l'image de la Commission sur l'éducation du Sénat de Californie qui menait des auditions au moment de la démission de Willard Goslin. Les dénonciations à l'encontre d'enseignants dont la loyauté aux États-Unis est remise en cause font l'objet d'investigations minutieuses de la part des autorités, tandis que les manuels scolaires sont soumis à des examens approfondis<sup>554</sup>.

### **2.2.2. Les relais civils de l'anticommunisme**

La chasse aux sorcières conduite par les institutions dans le système éducatif trouve un écho dans les appels vindicatifs de plusieurs groupes au sein de la société.

Le National Council for American Education compte parmi les organisations les plus actives et les plus bruyantes. Le groupe fondé par Allen Zoll s'illustre notamment à travers l'édition et la distribution de pamphlets dénonçant l'emprise d'une cinquième colonne d'éducateurs communistes sur le système éducatif. Zoll est l'auteur de quelques-uns de ces pamphlets incendiaires, parmi lesquels « They WANT Your Child ! ». Dans ce texte diffusé en 1949, au moment même où circule le « 100 Things You Should Know About Communism and Education » de la Commission de la Chambre des Représentants sur les activités antiaméricaines, Zoll développe également l'idée d'une infiltration du système éducatif par les communistes. Le discours est alarmiste et associe à la dénonciation d'une vaste conspiration au sein du système éducatif un appel à l'action. Le pamphlet s'adresse directement aux parents, qui se voient sommés de prendre la défense de leurs enfants qui sont devenus les cibles premières de la tentative de déstabilisation de la nation

---

<sup>552</sup> Hartman, *op. cit.*, 81.

<sup>553</sup> *Ibid.*

<sup>554</sup> Ainsi, en Indiana, un débat divise les autorités de l'État en matière d'éducation au sujet d'une purge dans les manuels de toute mention à la figure de Robin des Bois, jugée trop communiste. « Robin Hood Under Fire in Indiana », *The Times-News* (13 novembre 1953) : 5. Voir également

américaine orchestrée par Moscou et perpétrée par les communistes infiltrés dans l'enseignement :

Tôt dans le conflit, les spécialistes en stratégie du Kremlin ont compris que la clé du futur de l'Amérique résidait dans l'éducation donnée aux enfants d'Amérique. L'INFILTRATION ET LE CONTRÔLE DE L'ÉDUCATION AMÉRICAINE SONT AINSI DEVENUS L'OBJECTIF PREMIER DU COMMUNISME EN AMÉRIQUE. ILS EN ONT APRÈS VOS ENFANTS !<sup>555</sup>

L'éducation est ici encore désignée comme domaine particulièrement sensible et stratégique.

L'ensemble des pamphlets distribués par le National Council for American Education adoptent ce discours alarmiste. Les choix iconographiques dans la conception des couvertures contribuent à l'actualisation de la menace



Figure 11 : pamphlet d'Allen Zoll distribué par le National Council for American Education (1949)

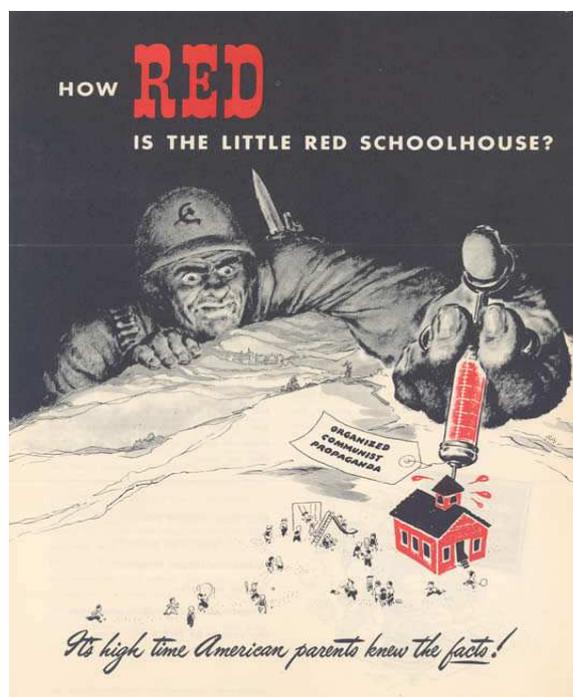


Figure 10 : pamphlet d'E.M. Root diffusé par le National Council on American Education (1953)

communiste en matérialisant sa présence physique sur le sol américain. Le marteau et la faucille recouvraient le territoire sur la couverture du pamphlet de Zoll. En 1953, sur la couverture du pamphlet « How Red Is the Little Red

---

Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present* (Ann Arbor : University of Michigan Press, 2003) : 219-263.

<sup>555</sup> « Early in the conflict, the strategists of the Kremlin saw that the key to the future of America lies in the education given to America's children. AND SO THE INFILTRATION AND CONTROL OF AMERICAN EDUCATION BECAME COMMUNISM'S NUMBER ONE OBJECTIVE IN AMERICA. THEY WANT YOUR CHILD ! » Allen Zoll, « They WANT Your Child ! » (New York : National Council for American Education, 1949).

Schoolhouse? » rédigé par E.M. Root, la menace se fait plus réelle<sup>556</sup>. La présence physique militaire de l'Union Soviétique est matérialisée par la figure d'un soldat guère dissimulé, surplombant le territoire. À l'insu de tous, il injecte la « propagande communiste organisée » en plein cœur du tissu social américain, symbolisé par le petit bâtiment traditionnel des écoles rurales<sup>557</sup>. À la merci de la menace soviétique se trouvent un groupe d'enfants innocents en train de jouer pour le pamphlet de Root et un petit joueur de baseball chez Zoll. L'appel lancé par les pamphlets vise à reconstruire une ligne de défense afin de protéger la jeunesse américaine de l'assaut pernicieux lancé par les communistes. Par leur vigilance et par leur action sur le plan local, les citoyens constituent le dernier rempart face à l'Union Soviétique. La Guerre froide se joue donc également sur le sol américain, avec une bataille de premier ordre pour le contrôle des écoles.

Le National Council for American Education n'a pas l'apanage de la chasse à la subversion communiste dans la société et dans les écoles américaines. D'autres organisations telles que le Committee for Constitutional Government ou le National Economic Council s'activent en parallèle, fonctionnant comme des groupes de pression sur les autorités. Bien que leur action soit moins ciblée que celle du National Council for American Education, elles consacrent une part considérable de leur activité à la traque d'infiltrés communistes dans le corps enseignant<sup>558</sup>. Par ailleurs, l'éducation est également dans la ligne de mire d'associations conservatrices, au rang desquelles Pro America, The American Legion et The Sons of the American Revolution, qui relaient par le biais de leurs chapitres locaux les divers pamphlets et accusations et assurent à l'échelle nationale l'existence d'un réseau de surveillance étroite de l'ensemble des établissements scolaires. Toutes contribuent à un climat pesant de suspicions sur les allégeances et les pratiques de tous les enseignants. Bien

---

<sup>556</sup> E.M. Root, « How Red Is the Little Red Schoolhouse? » (New York : National Council for American Education, 1953).

<sup>557</sup> Dans la mémoire collective américaine, les différentes institutions éducatives sont souvent rassemblées en un signifiant, la « little red schoolhouse », petite école rurale typique que les artistes et que l'iconographie américaine ont traditionnellement représentée comme peinte en rouge. Pour une étude de la construction et de la persistance de ce motif dans la culture américaine, voir Jonathan Zimmerman, *Small Wonder : The Little Red Schoolhouse in History and Memory* (New Haven : Yale University Press, 2009).

<sup>558</sup> Stuart J. Foster, « Red Alert! : The National Education Association Confronts the 'Red Scare' in American Public Schools, 1947-1954 », *Education and Culture* Vol. 14, No.2 (automne 1997) : 1-16.

que des structures soient mises en place au sein des syndicats enseignants pour répondre aux attaques permanentes et aux accusations à l'encontre de professeurs ciblés, à l'image de la *Defense Commission* de la National Education Association, elles ne suffisent pas à contrer et repousser les assauts répétés menés par les commissions parlementaires et les groupes conservateurs. Elles sont reléguées du fait de leur manque de moyens financiers et d'influence dans la sphère politique<sup>559</sup>.

Il convient de distinguer les critiques de l'éducation moderne par les Anciens des attaques menées par les groupes conservateurs champions infatigables de l'anticommunisme. Si tous ont en commun de participer à la remise en cause de l'éducation moderne, ils ne partagent pas les mêmes motivations. Alors que les groupes conservateurs rejettent le modèle idéologique et politique qui pourrait être promu par l'éducation moderne, les Anciens sont principalement animés par un rejet du modèle épistémologique qu'ils ont vu se mettre en place. Le contexte international apporte néanmoins un poids et une portée majeure aux objections formulées à l'encontre de l'éducation moderne.

### **3. Le rapport au modèle éducatif soviétique**

Tout au long de la Guerre froide, les yeux des États-Unis demeurent rivés en permanence sur l'ennemi soviétique. L'issue du conflit doit départager les deux forces en présence, établissant par là même la supériorité d'un des deux modèles sur l'autre. Dans ce contexte, toutes les activités humaines revêtent une dimension politique, faisant office de vitrines diplomatiques pour les deux modèles<sup>560</sup>. Les systèmes éducatifs ne sont pas exempts de cette logique. Les États-Unis ont l'occasion au cours des années 1950 d'observer les résultats des réformes successives du système éducatif soviétique. Le constat est préoccupant : alors que les écoles américaines intégraient la philosophie de l'éducation progressiste à leurs pratiques, leurs homologues soviétiques intégraient les logiques de la Guerre froide et s'organisaient pour fournir à la

---

<sup>559</sup> Foster, *op. cit.*, 10.

<sup>560</sup> On pensera notamment à la course à la Lune, ou également aux compétitions sportives, qui représentent autant de manches dans la bataille que se livrent l'Union Soviétique et les États-Unis. Voir Toby Charles Rider, *The Olympic Games and the Secret Cold War* (thèse de doctorat en kinésiologie, London : The University of Western Ontario, 2011).

patrie les moyens de démontrer la supériorité du modèle communiste, adoptant une approche beaucoup plus traditionnelle de l'éducation reposant sur la discipline et le renforcement de l'enseignement dans des matières dites fondamentales.

### 3.1. Un sujet d'étude exotique

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'éducation soviétique constitue un sujet d'étude de choix à l'ouest. Entre 1947 et 1957, pas moins de onze monographies sont consacrées à l'étude et à l'observation du système éducatif en place en Union Soviétique<sup>561</sup>. Ces travaux sont pour la plupart l'œuvre d'universitaires et révèlent la curiosité face à un modèle éducatif si différent de tout ce qui a pu se faire jusqu'alors, si profondément autre vu des États-Unis.

Les travaux de William Benton témoignent de l'intérêt croissant des États-Unis pour l'éducation à la soviétique. Issu d'un milieu modeste, William Benton étudie à l'Université de Yale grâce à une bourse. Il tisse au cours de ces années de solides liens d'amitié avec Henry Luce Jr., qui prendra la tête des magazines *Life*, *Time* et *Fortune*, et Robert M. Hutchins qui deviendra président de l'Université de Chicago et dont les écrits participeront à l'offensive des Anciens contre l'éducation moderne. À l'issue de ses études, Benton rejoint l'univers de la publicité, avec succès. Puis, à la demande de Robert Hutchins, il établit un rapport sur les relations publiques de l'Université de Chicago avant d'accepter d'occuper les fonctions de vice-président. Il devient par ailleurs propriétaire et directeur de l'*Encyclopaedia Britannica*. Benton s'engage par la suite en politique et rejoint le département d'État, au sein duquel il se concentre notamment sur les questions des échanges scolaires internationaux et participe à la mise en place de l'UNESCO. A compter de cette époque, il encadre et mène régulièrement des délégations américaines à l'étranger. Il est élu sénateur en 1949, sous les couleurs du parti démocrate, et y représente l'État du Connecticut. Il s'illustre, au cours de ses années au Sénat, par son opposition féroce au sénateur Joseph

---

<sup>561</sup> Parmi lesquels : Maurice J. Shore, *Soviet Education : Its Psychology and Philosophy* (New York : Philosophical Library, 1947). Irving Rosow, *Aspects of Soviet Education* (Boston : Harvard University Russian Research Center, 1953). Alexander G. Korol, *Soviet Education for Science and Technology* (Cambridge : Technology Press of Massachusetts Institute of Technology,

McCarthy. Au terme d'une enquête minutieuse, Benton milite pour le vote d'une résolution du Sénat visant à en exclure McCarthy, sans succès. Alors qu'il se présente à nouveau pour conserver son siège de sénateur, il fait l'objet d'une violente campagne orchestrée par McCarthy. Benton n'est pas réélu mais assure ponctuellement par la suite des missions pour le compte du parti Démocrate et auprès de commissions fédérales<sup>562</sup>.

Au cours des années 1950, Benton développe un intérêt pour l'Union Soviétique. Il se rend sur place à la fin de l'année 1955, entendant observer de ses propres yeux l'impact du communisme. Il parvient à cette occasion à s'entretenir avec divers membres du gouvernement, experts et administrateurs. Il se concentre tout particulièrement sur le système éducatif soviétique. A son retour, il entreprend de consigner et diffuser ses observations. Il paraît par la suite devant plusieurs commissions du Congrès en tant qu'expert et multiplie les conférences et interventions afin de faire connaître la situation de l'Union Soviétique. Un ouvrage rassemblant près d'un tiers des interventions de Benton, articles, rapports et discours confondus, est publié en 1958<sup>563</sup>. Les éditeurs de cet ouvrage saluent *a posteriori* la justesse des analyses et prévisions formulées par Benton, soulignant le caractère prophétique des avertissements exprimés par l'ancien sénateur au retour de son séjour en Union Soviétique.

Les observations de Benton s'inscrivent dans la tradition du récit de voyage et mettent à jour les différences fondamentales dans l'approche de l'éducation en Union Soviétique et aux États-Unis. Tout semble opposer les deux systèmes. La source de cette antinomie découle, selon Benton, d'une conception foncièrement différente des objectifs de l'éducation dans les deux pays :

Le système éducatif soviétique est conçu pour servir les besoins de l'État, et non ceux de l'individu. Le système a deux objectifs majeurs : d'une part, produire des spécialistes formés à répondre aux besoins de la croissante économie d'État, d'autre part, produire des diplômés dont l'orientation politique est « correcte », en

---

1957). George Louis Kline, *Soviet Education* (New York : Columbia University Press, 1957). George S. Counts, *The Challenge of Soviet Education* (New York : McGraw-Hill, 1957).

<sup>562</sup> The University of Chicago Library, *Guide to the William Benton Papers 1839-1973*, consulté le 13 avril 2013. <<http://www.lib.uchicago.edu/e/scr/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.BENTON>>.

<sup>563</sup> William Benton, (Edward W. Garrett éd.), *This Is the Challenge : The Benton Reports of 1956-1958 on the Nature of the Soviet Threat* (New York : Associated College Press, 1958).

d' autres termes des adorateurs du gouvernement et du communisme loyaux et soumis.<sup>564</sup>

La primauté des besoins de l'État sur toute autre considération se reflète dans la structure du système éducatif soviétique<sup>565</sup>. Il s'agit d'une institution nationale, régie par un ministère central et proposant un programme uniforme sur l'ensemble du territoire. Chaque enfant reçoit donc très exactement la même formation jusqu'au terme du lycée et étudie à partir des mêmes manuels, approuvés par le Ministère. La poursuite d'études est indirectement décidée par l'État, qui attribue les bourses afin d'aiguiller les étudiants dans les secteurs les plus porteurs. L'école insiste sur les valeurs de la rigueur et du travail et célèbre l'excellence. Benton note que l'éducation n'est pas un des vecteurs premiers d'endoctrinement dans la société soviétique, cette responsabilité revenant à d'autres institutions, telles que la presse ou les associations destinées aux jeunes.

Le système éducatif soviétique constitue un modèle par certains aspects. Des efforts considérables ont été consentis pour permettre de rendre l'éducation quasi-universelle. Benton souligne les progrès spectaculaires dans ce domaine, le pays étant parvenu en moins de cinquante ans à donner accès à la quasi-totalité des enfants à l'enseignement élémentaire, et à 70% des jeunes à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, l'Union Soviétique compte en 1955 près de 4 millions d'étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur, contre 2,7 millions pour les États-Unis. Des bourses d'État rendent l'accès à l'université possible pour tous, sans conditions de ressources. Pour Benton, le système soviétique a réussi là où les États-Unis sont encore à la peine. Tandis que la question de la ségrégation raciale dans la société et dans les écoles américaines fait rage, l'Union Soviétique devient porteuse des valeurs véhiculées par le mythe du rêve américain :

Depuis le renversement éducatif communiste en 1928, l'U.R.S.S. a adapté les objectifs éducatifs de la vieille élite de l'avant première guerre mondiale, les

---

<sup>564</sup> « The Soviet educational system is designed to meet the needs of the state, not the needs of the individual. The system has two predominant goals : first, to produce trained specialists to meet the demands of the expanding state economy ; second, to produce graduates with the 'correct' political orientation, that is loyal and unquestioning believers in the government and in Communism ». Benton, *op. cit.*, 35.

<sup>565</sup> Pour une analyse des caractéristiques du système éducatif soviétique, voir Leslie W. Ross, « Some Aspects of Soviet Education », *The Journal of Teacher Education* Vol. 9, No. 4 (décembre 1960) : 539-552.

exigences élevées du système sous le tsar, aux masses. Avec le succès de cette application de masse, les Soviétiques défient maintenant les États-Unis avec leur propre version du rêve américain. Ils offrent des enseignements de pointe à tous les garçons et les filles, selon les capacités de chacun. Ils ne demandent pas de frais de scolarité ; au contraire, ils multiplient les bourses. Ils cherchent ainsi à voler le rêve américain, sans s'en dissimuler.<sup>566</sup>

L'Union Soviétique a réussi un tour de force, portant un coup à la crédibilité américaine et se présentant comme le nouvel eldorado de l'éducation publique avec un système véritablement inclusif de l'ensemble de la société. Les promesses du rêve américain sont creuses, et ne demeurent qu'un mythe sur le territoire américain. Cette évolution est particulièrement dangereuse pour les États-Unis : elle les prive de leur image de marque, tandis que l'Union Soviétique se targue d'avoir développé un système dévoué à la cause de l'éducation de qualité pour tous et à la promesse que quiconque pourra atteindre les sommets.

Néanmoins, William Benton ne manque pas de souligner les travers du régime éducatif soviétique, qui rendent celui-ci incompatible avec la conception américaine de l'école :

Bien entendu, le système éducatif soviétique a des graves, voire des tragiques, faiblesses selon nos normes et nos objectifs. Il ne fournit aucune liberté intellectuelle et aucune garantie d'emploi pour les professeurs. Les critiques du parti, du régime, ou du dogme officiel, sont interdites. On y dissuade d'organiser des discussions en classe. On y place un accent marqué sur l'apprentissage par cœur des textes. Au-delà des dix années de cursus élémentaire et secondaire, les étudiants doivent se spécialiser de manière très précise et intense. L'étudiant doit consacrer l'intégralité de son temps à sa spécialité, à laquelle il a probablement été amené par le biais de ce que les dirigeants soviétiques appellent « la procédure de popularisation ». Quelque dix pour cent de son cursus sont consacrés à l'étude du matérialisme dialectique et au marxisme-léninisme. Il ne peut changer son projet d'orientation une fois qu'il a pris sa présumée libre décision. Il ne peut changer d'orientation. Tout diplômé d'un *tekhnikum*, d'un institut ou d'une université, doit travailler dans son domaine pendant trois ans sur le poste qu'on lui a attribué, sous peine d'être poursuivi. Un tel système n'est pas conçu pour garantir le bonheur ou l'épanouissement de l'individu. Il est conçu pour forger des outils humains en vue des prochains plans quinquennaux, et pour servir de vitrine dans le cadre de la « coexistence compétitive » soviétique.<sup>567</sup>

---

<sup>566</sup> « Since the Communist educational reversal in 1928, the U.S.S.R. has adapted the educational goals of the old pre-World War 1 elite—the high standards of the czarist system—to the new masses. In the success of this mass application the Soviets are now challenging the U.S. with their own version of the American dream. They offer high-grade training to every boy and girl, and as much as his talents and abilities will absorb. They ask no tuition fees; indeed, they multiply the scholarships. They are thus seeking to steal the American dream, and in broad daylight ». Benton, *op. cit.*, 6-7.

<sup>567</sup> « The Soviet educational system has, of course, grave and indeed tragic weaknesses by our standards and goals. It offers no academic freedom, no tenure for teachers or professors. Criticism of the party, of the regime, or of official dogma is prohibited. Classroom discussion is discouraged. Heavy emphasis is placed on rote memorization of texts. Beyond the ten-year

Le système soviétique, bien que performant, porte de manière trop marquée l’empreinte du totalitarisme. L’école américaine sait, elle, placer le bien-être de l’individu avant la raison d’État. Pour Benton, le système soviétique est certes impressionnant mais ne saurait constituer un modèle.

La position américaine sur le modèle éducatif soviétique confine toutefois au paradoxe. Dans les comparaisons avec le système soviétique, les valeurs portées par le système éducatif américain sont célébrées : le respect de l’enfant, de son individualité, l’ouverture de l’esprit et le développement du sens critique en constituent les forces. L’école américaine se fait étendard du modèle états-unien, fondé sur la liberté et la démocratie. En contraste, l’éducation soviétique incarne tous les travers du communisme. Elle se caractérise par la soumission de l’individu à l’État, la coercition et le contrôle des esprits par l’endoctrinement. Elle est donc objet de répugnance. Toutefois, la célébration de l’école américaine comme symbole des valeurs nationales est nuancée par l’émergence d’une inquiétude quant à la capacité de l’éducation américaine à rivaliser avec l’éducation soviétique en termes de performance. Certes, les États-Unis et l’Union Soviétique affichent des objectifs différents pour leur système éducatif. Il n’en est pas moins que l’éducation joue un rôle stratégique dans le cadre d’un conflit de longue haleine. Les années 1950 marquent un tournant de la Guerre froide. Les dynamiques d’intimidation par la menace de recours à la force passent au second plan, alors que l’Union Soviétique lance une offensive stratégique sur les fronts économiques et technologiques. Le système éducatif soviétique semble être conçu comme une véritable machine de guerre dans la préparation de cette nouvelle bataille. À compter de 1955, la sonnette d’alarme est tirée par les spécialistes de l’Union Soviétique.

---

school every student must concentrate narrowly and intensely. He must devote his full time to his specialty, into which he may have been guided by what the Soviet leaders call ‘the process of popularization.’ Some 10 per cent of his curriculum is devoted to the study of dialectical materialism and Marxism-Leninism. He can’t change his mind about his profession once he has made his alleged free choice. He can’t shift. Every graduate of a tekhnikum, institute, or university must work in his specialty for three years on any assigned job, under penalty of prosecution. Such a system is not designed for the happiness or fulfillment of the individual. It is designed to sharpen human tools for coming Soviet five-year plans—and for the new look of Soviet ‘competitive coexistence’ ». Benton, *op. cit.*, 9-10.

### 3.2. Un sujet d'inquiétude : l'école comme enjeu stratégique

Bien qu'un grand nombre de caractéristiques du système éducatif suscite la réprobation des observateurs américains, ces derniers ne manquent pas d'être interpellés par la métamorphose soudaine des écoles soviétiques et les résultats qu'elles obtiennent. Il apparaît que l'Union Soviétique est bien consciente du potentiel stratégique des écoles et entend s'appuyer sur le système éducatif pour consolider son pouvoir et étendre son influence.

George S. Counts, professeur au *Teachers College* de Columbia, consacre une partie importante de ses recherches à l'étude du système éducatif soviétique. Il souligne en 1957 le « défi » posé par le système éducatif soviétique, dont la portée est considérée comme majeure par les dirigeants :

L'éducation est une des réalités les plus fondamentales du système soviétique. Les dirigeants bolcheviques ont dès le début considéré avec le plus grand sérieux le système éducatif, surpassant en cela les dirigeants de toutes les sociétés libres sur la planète. Ils accordent tout autant d'attention à la méthode et au contenu du programme destiné à modeler les esprits des jeunes comme des plus âgés qu'à l'équipement de leurs forces armées ou à l'administration de leur économie, car ils envisagent l'éducation comme une « arme puissante » dans l'avancement de « la cause communiste ».<sup>568</sup>

L'« avancement de la cause communiste » comprend deux dimensions. Il s'agit, d'une part, de renforcer l'emprise communiste au sein du bloc soviétique par l'encadrement et l'endoctrinement de la jeunesse et, d'autre part, d'assurer l'exportation du modèle soviétique et l'adhésion du reste du monde.

William Benton observe un tournant majeur dans le positionnement soviétique dans la Guerre froide, qu'il situe en 1955. La menace de l'usage de la force est reléguée et remplacée par une campagne de démonstration de la supériorité de l'Union Soviétique dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation :

L'objectif de base de l'Union Soviétique n'a pas changé. Le but est toujours de convertir le monde au communisme, et de diriger le monde une fois cette conversion opérée. Ce sont les tactiques et la stratégie qu'on a commencé à modifier. Ce processus a débuté peu après la mort de Staline. Il est symbolisé dans l'esprit de beaucoup par le Sommet de Genève en 1955 et par la grande

---

<sup>568</sup> « Education is one of the most fundamental realities of the Soviet system. The Bolshevik leaders from the first have regarded organized education with utter seriousness, far surpassing in this respect the leaders of any free society on the earth. They give quite as close attention to the method and content of the program for shaping the minds of both young and old as they do to the equipment of their armed forces or the administration of their economy, because they regard education as a 'mighty weapon' in the 'cause of communism' ». Counts, *The Challenge of Soviet Education*, op. cit.

expression de propagande soviétique, l' « esprit de Genève ». Cette nouvelle stratégie amoindrit l'attention portée à l'usage de la force extérieure et à la menace du recours à la force. Elle adoucit les manières brutales et âpres des dernières années de Staline. Elle relève un coin du Rideau de fer. Elle s'attache à déplacer l'accent sur la rivalité idéologique et économique. Les observateurs de l'Ouest les plus avisés semblent s'accorder à dire que, en conséquence de cette nouvelle tactique, il nous sera bien plus difficile à l'avenir de faire face aux Soviétiques ou de les dépasser.<sup>569</sup>

L'Union Soviétique est, pour Benton, engagée dans une opération de séduction du reste du monde à partir de 1955. Ce changement stratégique explique notamment le fait que Benton ait été accueilli à bras ouverts et ait eu l'opportunité de s'entretenir avec des personnalités clés haut placées dans le gouvernement, dont le ministre de l'éducation et le ministre de l'enseignement supérieur. L'Union Soviétique est fière de son système éducatif et donne volontiers l'opportunité aux observateurs étrangers de venir constater les résultats des réformes.

À l'issue de son voyage, William Benton souligne le caractère préoccupant de ce dont il a été témoin, décrivant son compte rendu comme celui d'un « citoyen inquiet » lors d'une conférence donnée devant les membres de la National Association of State Universities<sup>570</sup>. Ses propos viennent démentir le portrait grossier de l'éducation communiste qui prévalait jusqu'alors aux États-Unis.

Les travaux de la Commission de la Chambre des Représentants sur les activités antiaméricaines soulignaient en 1949 l'incapacité du système éducatif soviétique à fournir des scientifiques et ingénieurs compétents à même de nourrir la croissance industrielle et économique du pays :

Depuis la seconde guerre mondiale, les Soviétiques copient les brevets américains, espionnent les usines américaines, et se saisissent de scientifiques

---

<sup>569</sup> « The basic aim of the Soviet Union hasn't changed. The aim is still to communize the world and to lead the world once it is communized. It is the strategy and tactics that have begun to be transformed. The process started shortly after Stalin's death. It is symbolized in many people's minds by the Geneva Conference of 1955, and by the great Soviet propaganda phrase, 'the spirit of Geneva.' This new strategy deemphasizes attention on the use of external force and the threat of force. It softens the crude, harsh manners of Stalin's last years. It lifts the Iron Curtain a fraction. It strives to place new emphasis on ideological and economic competition. The most thoughtful Western observers now seem agreed that as a consequence of the new tactics, the Soviets will be far more difficult for us to meet and outmatch in the future ». Benton, *op. cit.*, 99-100.

<sup>570</sup> « This is the report of a worried citizen. I believe that we Americans are deeply mired in an educational emergency ». *Ibid.*, 3.

et d'ingénieurs issus de toute l'Europe afin de doter leur programme de véritables cerveaux.<sup>571</sup>

Cette situation résultait, selon la Commission, de l'incapacité fondamentale de l'école soviétique à former des esprits doués de capacités de réflexion :

69. Qu'est-ce qui ne va pas avec leurs propres cerveaux?

Les problèmes débutent avec la théorie communiste de base selon laquelle l'homme doit être un rouage de la machine et non un esprit indépendant en soi. Cette théorie, appliquée aux écoles dominées par le communisme, produit des gens qui sont dressés mais ne sont pas éduqués. Résultat : ils sont incapables de gérer leur pays seuls, comme nous le faisons nous.<sup>572</sup>

Il semble toutefois que le diagnostic établi par la Commission ait été quelque peu hâtif et pour le moins erroné. William Benton dénonce le discours dédaigneux qui prévaut à l'époque quant à l'état de l'Union Soviétique :

Mais nous autres Américains nous tromperons gravement si nous nous accrochons à la croyance populaire selon laquelle les Russes sont des philosophes lunatiques ou des paysans rusés, sans une once du sens du savoir-faire que Dieu a donné aux Yankees, ou si nous mettons sur le compte de l'espionnage ou de scientifiques allemands capturés leur rapide maîtrise de l'énergie nucléaire et de la propulsion par réaction, des missiles guidés, de l'automatisation et des ordinateurs.<sup>573</sup>

Ses interventions constituent essentiellement des appels à mettre fin au sentiment de satisfaction et de supériorité qui prédomine alors aux États-Unis.

La principale source de préoccupation est liée à l'accent mis par le système éducatif soviétique sur la formation en sciences et en mathématiques. L'objectif de premier du pays semble être de former autant de techniciens, scientifiques et ingénieurs que possible. Les programmes scolaires sont été conçus dans cette perspective :

À tous les niveaux les élèves soviétiques, tout comme les élèves d'Europe de l'Ouest en général, travaillent plus durs que les jeunes Américains. Vêtus de leur

---

<sup>571</sup> « Since World War II the Soviets have been copying United States patents, spying in United State factories, and grabbing scientists and engineers from all over Europe to put real brains into their program ». Committee on Un-American Activities, *op. cit.*, 63.

<sup>572</sup> « 69. What's wrong with their own brains ? The trouble starts with the basic Communist theory that a man should be a cog in a machine, not an independent thinker on his own. That theory, applied in schools dominated by Communism, turns out people who are trained but not educated. Result : They can't run their country on their own, as we run ours ». *Ibid.*

<sup>573</sup> « But we Americans will delude ourselves grievously if we hold on to our folklore which tells us that Russians are moody philosophers or crafty peasants, with none of the talent for know-how which God gave to the Yankees; or if we credit their rapid mastery of nuclear energy and jet propulsion, of guided missiles and automation and digital computers, to espionage or to captured German scientists ». Benton, *op. cit.*, 11.

uniforme d'inspiration militaire, les enfants soviétiques se concentrent pendant les quatre premières années sur les « quatre piliers », la lecture, l'écriture, l'arithmétique et le russe. Au cours des six dernières années du cursus en dix ans, plus de 40% du temps est consacré aux sciences et aux mathématiques. Au cours de ces années, les élèves doivent suivre des cours d'algèbre, de géométrie et de trigonométrie. Ils doivent aussi obligatoirement faire cinq ans de physique, quatre ans de chimie, quatre ans de biologie, une année d'astronomie et une année de psychologie. Pour finir, chaque élève étudie pendant six ans une langue étrangère. J'ai été surpris d'apprendre à Moscou qu'il existe des écoles élémentaires dans lesquelles tout l'enseignement se fait en langue étrangère. Mon fils John, qui a treize ans, a visité un de ces établissements, l'École N°1 de Moscou, où tout est enseigné en anglais à l'exception de la littérature russe. L'anglais est d'ailleurs la langue étrangère privilégiée dans l'enseignement supérieur. C'est la nouvelle langue pour les sciences et elle donne accès, avec la langue russe, à toute la littérature scientifique du monde.<sup>574</sup>

Le contraste est saisissant pour Benton, qui rappelle que bon nombre de lycées américains ne proposent même pas d'enseignements dans les matières mentionnées et que ces disciplines ne sont souvent qu'optionnelles<sup>575</sup>. Le retard se transpose au niveau universitaire puisqu'il est nécessaire d'y enseigner les bases non apprises au lycée. Le constat est sans appel. Tandis que les Soviétiques ont transformé leurs écoles en machine de guerre, les États-Unis se sont détournés avec insouciance des disciplines fondamentales. L'historique des réformes engagées en Union Soviétique que dresse Benton suggère une approche pragmatique de la part des dirigeants. Au lendemain de la révolution, les autorités transforment radicalement le système éducatif afin de le rendre conforme à l'idéologie communiste : fonctionnement dans les classes en brigades, rejet des disciplines inspirées de la tradition humaniste, remise en

---

<sup>574</sup> « At all levels Soviet students, like west European students in general, work much harder than do American youngsters. Wearing their military-looking uniforms, Soviet children for the first four years concentrate on the 'four R's'—reading, 'riting, 'rithmetic, and Russian. In the last six years of the ten-year school more than 40 per cent of the time goes to science and mathematics. During these years, students must take algebra, geometry, and trigonometry. Also compulsory are five years of physics, four years of chemistry, four years of biology, a year of astronomy, and a year of psychology. Finally, each student takes six years of a foreign language. I was astonished to learn in Moscow that there are lower schools where all the teaching is conducted in a foreign language. My son John, age 13, visited such a school, 'Moscow School Number One,' where everything except Russian literature is taught in English. English, by the way, is the favourite foreign language in the higher institutions. It is the new language of science and gives access, with the Russian language, to the world's scientific literature ». Benton, *op. cit.*, 5.

<sup>575</sup> « It is the fields of mathematics and sciences that the contrast with the U.S. secondary school curriculum is most startling. For example, the U.S. Office of Education estimates that 23 per cent of our high schools offer neither physics nor chemistry, and 24 per cent do not even offer geometry. The percentage of U.S. high school students taking courses basic to college work in science and engineering has been falling steadily for the past fifty years. In 1900, for example, 56 per cent of U.S. high school students took algebra, but in 1953 the figure was less than 25 per cent. In geometry the decline was from 27 per cent in 1900 to 11 per cent in 1953. The number taking physics in any year dropped from 19 per cent in 1900 to 4 per cent in 1952 ». *Ibid.*, 6.

cause de l'autorité du professeur perçu comme figure symbole de l'ancien régime, ou encore suppression des évaluations constituent les éléments de base de cette grande réforme. Ce grand coup de balai ne durera pas, les résultats de ce système étant bien peu favorables sur la qualité des diplômés et sur l'économie soviétique<sup>576</sup>. La solution formulée par Benton pour remédier au retard pris par le système éducatif américain et à l'urgence de la situation repose elle aussi sur le recours à une approche plus pragmatique de la part des États-Unis. Il ne peut y avoir de salut sans intervention du gouvernement fédéral et les États-Unis doivent donc faire preuve de plus de souplesse par rapport aux principes de gestion première de l'éducation par les États et les districts. L'urgence de la situation justifie, selon Benton, le recours à des mesures radicales.

Les analyses proposées par Benton suggèrent que la menace est double. Le plan soviétique en matière d'éducation pourrait entraîner une supériorité technologique qui représenterait une menace militaire réelle pour les États-Unis. Le danger représenté par les avancées scientifiques a une résonance particulière alors que dix ans plus tôt le monde découvrait la puissance nucléaire. Par ailleurs, la révolution éducative pourrait en outre permettre à l'Union Soviétique de rallier un plus grand nombre de pays, notamment dans les régions en développement prêtes à accueillir à bras ouverts les ingénieurs et techniciens soviétiques produits en masse par ce nouveau vaste programme d'éducation.

Les propos de Benton sont pris au sérieux. L'ancien sénateur jouit d'une autorité certaine sur les questions soviétiques, autorité telle qu'il est invité à témoigner auprès de diverses commissions parlementaires, dont la Commission de l'énergie atomique en mai 1956. Il apparaît que les autorités ont pris conscience alors du danger représenté par le fossé se creusant entre les performances des systèmes éducatifs américains et soviétiques. Benton cite les propos du président de la Commission de l'énergie atomique, manifestement conscient du danger :

Il n'est un secret pour personne que les États-Unis risquent désespérément de se laisser distancer par le monde soviétique dans un domaine critique de la

---

<sup>576</sup> Benton, *op. cit.*, 36-37.

rivalité les opposant : la lutte vitale pour la formation et la préparation en nombre suffisant de scientifiques, d'ingénieurs et de techniciens.<sup>577</sup>

Les écoles, garantes de la formation des scientifiques qui pourront faire basculer l'issue de la Guerre froide, doivent être une des préoccupations premières du gouvernement. La prise de conscience n'est toutefois pas synonyme de mise en place de réformes majeures. Malgré l'attention accordée à Benton et aux autres observateurs, la menace du système éducatif soviétique n'est pas suffisamment palpable aux yeux du public américain pour justifier une intervention forte du gouvernement. Ce n'est que le 4 octobre 1957 que le danger se fait soudainement plus réel.

## **4. L'onde de choc Spoutnik : *A Nation at Risk* avant l'heure**

Dans la soirée du 4 octobre 1957, les Américains découvrent pour la première fois sur les ondes de la radio NBC le bip répété émis par les transmetteurs de Spoutnik, le premier satellite artificiel parvenu à effectuer des révolutions autour de la Terre. La nouvelle de ce succès soviétique plonge les États-Unis dans la consternation et dans l'inquiétude. Le lancement réussi de Spoutnik a valeur de manche remportée par l'U.R.S.S. dans la Guerre froide et ébranle la confiance américaine.

### **4.1. La signification de Spoutnik**

L'année 1957 est marquée, dans la communauté scientifique, par le lancement d'une initiative regroupant 67 pays, l'Année de la géophysique internationale. A cette occasion, on encourage les contributions à une meilleure connaissance des planètes. Dans le cadre de cet événement, les États-Unis, tout comme l'Union Soviétique, ont annoncé que leur contribution respective serait la construction et la mise en orbite d'un satellite. L'effort américain se concentre sur le projet Vanguard, satellite initialement prévu pour être lancé en novembre 1957 mais repoussé à l'année 1958. Le projet est annoncé à la

---

<sup>577</sup> « It should be no secret that the United States is in desperate danger of falling behind the Soviet world in a critical field of competition—the life-and-death field of competition in the education and training of adequate numbers of scientists, engineers, and technicians ». Benton, *op. cit.*, 90.

presse, présenté comme le premier pas dans la conquête de l'espace<sup>578</sup>. Confiants dans le bon déroulement de la mise en œuvre du projet Vanguard, les États-Unis prêtent peu d'attention au développement du projet soviétique équivalent, Spoutnik.

L'annonce du lancement réussi du satellite soviétique prend les États-Unis par surprise. Dans un premier temps, c'est le caractère historique de cet événement qui prédomine dans la couverture médiatique alors qu'on prend la mesure de l'incroyable avancée scientifique<sup>579</sup>. L'euphorie des premiers jours passée, la presse semble commencer à comprendre l'importance de l'événement. Un revirement brutal s'opère. Spoutnik est un satellite sphérique de 58 centimètres de diamètre et pesant environ 83 kilogrammes. Toutefois, malgré ses dimensions modestes, il constitue une menace sérieuse pour les États-Unis dans le contexte de la Guerre froide.

Le lancement réussi de Spoutnik constitue un camouflet pour les États-Unis. Le succès soviétique implique la faiblesse du modèle américain. Dans un article daté du 6 octobre 1957, le *New York Times* ne manque pas de noter combien la propagande soviétique pourrait se voir validée aux yeux du reste du monde à la suite de Spoutnik :

L'annonce du lancement du satellite de l'espace soviétique semble être l'une des plus grandes prouesses au monde en matière de propagande, et également en termes d'avancée scientifique. De grands profits sur le plan politique semblent s'annoncer pour l'Union Soviétique pour une période de temps indéterminée grâce aux points qu'elle a marqués sur le front de la propagande.<sup>580</sup>

La victoire est double car elle confirme les déclarations soviétiques quant à l'avancée dans le domaine scientifique et plus généralement valide la notion d'une supériorité du modèle soviétique. Le *New York Times* note combien la formulation du communiqué d'annonce de Spoutnik par l'agence de presse officielle Tass ouvre la voie à cette interprétation :

Les jalons ont été posés pour soutenir que la prouesse « démontre » d'une certaine manière la supériorité du système d'organisation politique et économique soviétique sur tout autre au monde aujourd'hui. Le communiqué de Tass déclare ainsi ceci : « Les satellites terrestres artificiels ouvriront la voie aux

---

<sup>578</sup> Paul Dickson, *Sputnik : The Shock of the Century* (New York : Berkley, 2001) : 11.

<sup>579</sup> *Ibid.*, 24-26.

<sup>580</sup> « The Soviet space satellite announcement appears to have been one of the world's greatest propaganda—as well as scientific—feats. Great political benefits would seem in store for the Soviet Union for an indefinite period as a result of the propaganda gains it scored ». Harry Schwartz, « A Propaganda Triumph », *The New York Times* (6 octobre 1957) : 43.

voyages dans l'espace et il semble que la génération actuelle sera témoin de la démonstration de la façon dont le dur labeur libre et conscient du peuple de la nouvelle société socialiste transforme en réalité les rêves les plus audacieux de l'homme ».<sup>581</sup>

Dans son analyse de la réaction américaine au lancement de Spoutnik, Paul Dickson décrira le lundi suivant l'annonce du lancement le vendredi 4 octobre comme « Lundi Rouge », alors que les articles soulignant le danger représenté par le satellite se multiplient dans la presse<sup>582</sup>.

En effet, les États-Unis semblent prendre conscience de la menace physique qui pèse désormais sur eux alors que le satellite ne retombe pas de son orbite et continue à survoler régulièrement l'espace au-dessus du sol américain, au rythme de ses rotations de 96 minutes. Une des comparaisons les plus récurrentes est celle avec les événements de Pearl Harbor<sup>583</sup>. Pour certains, Spoutnik assure des missions d'espionnage. Toutefois, une menace bien plus alarmante se profile, résumée par le dirigeant de la majorité démocratique au Sénat d'alors, Lyndon B. Johnson :

Bientôt ils nous bombarderont depuis l'espace, comme les enfants jettent des cailloux des ponts au-dessus des autoroutes.<sup>584</sup>

On craint la capacité soviétique à embarquer une bombe atomique sur ses satellites. Spoutnik est synonyme d'extrême vulnérabilité pour le territoire américain.

La peur s'installe, alors que la réplique américaine à Spoutnik tarde à voir le jour. Selon un sondage conduit juste après le lancement de Spoutnik, 60% des Américains estiment que la prochaine grande avancée scientifique sera à l'initiative des États-Unis<sup>585</sup>. Néanmoins, malgré les efforts pour accélérer les travaux sur le prototype de satellite américain équivalent à Spoutnik, le programme Vanguard ne brille pas par ses succès. Alors que les Soviétiques lancent en orbite un second satellite le 3 novembre 1957, les Américains

---

<sup>581</sup> « The base has been laid for claiming that the feat in some way 'proves' the superiority of the Soviet system of political and economic organization over all others in the world today. Thus the Tass announcement claims : 'Artificial earth satellites will pave the way for space travel and it seems that the present generation will witness how the freed and conscious labor of the people of the new Socialist society turns even the most daring of man's dreams into a reality' ». Schwartz, « A Propaganda Triumph », *op. cit.*, 43.

<sup>582</sup> Dickson, *op. cit.*, 108-109.

<sup>583</sup> *Ibid.*

<sup>584</sup> « Soon they will be dropping bombs on us from space like kids dropping rocks from freeway overpasses ». *Ibid.*, 117.

redoublent d'efforts pour accélérer le lancement de leur propre satellite. Le 6 décembre 1957, le lancement de Vanguard a finalement lieu. À cette occasion, la presse internationale s'est massivement déplacée jusqu'à Cap Canaveral. Le satellite s'élève d'un peu plus d'un mètre, avant de prendre feu et de retoucher le sol. Les images de cet échec sont largement diffusées par la télévision et les films d'actualité. Le projet Vanguard est tour à tour renommé dans la presse *Flopnik*, *Kaputnik*, *Stayputnik*, ou encore *Oopsnik*. Au lendemain du lancement raté, la délégation soviétique aux Nations Unies offre formellement à ses homologues américains une aide financière dans le cadre d'un programme d'aide technique aux pays en voie de développement<sup>586</sup>. L'échec du projet Vanguard amplifie l'humiliation américaine.

À la fin du mois de novembre 1957, Johnson lance une enquête sur les causes de la débâcle américaine dans les débuts de la course à l'espace par le biais de la Commission du Sénat sur les forces armées<sup>587</sup>. Les États-Unis entendent réparer le déshonneur infligé par le succès de Spoutnik.

#### **4.2. Expliquer Spoutnik : le système éducatif source de la défaillance américaine ?**

L'enquête menée par la Commission dirigée par Lyndon Johnson est l'occasion, pour le démocrate, de souligner les faiblesses du Président en fonction. Eisenhower sort tout juste de son bras de fer avec le gouverneur de l'Arkansas Orval Faubus sur l'intégration des écoles de Little Rock au moment de la crise Spoutnik. Les audiences menées par la Commission du Sénat pointent du doigt les défaillances de l'exécutif, trop peu réactif dans la course à l'espace<sup>588</sup>. Cette enquête répond également à la nécessité d'identifier les causes du retard pris par les États-Unis sur le plan technique. La vague de peur qui traverse le pays ne peut être apaisée qu'en faisant la lumière sur les événements afin d'évaluer les défaillances du système américain et d'y remédier au plus vite pour que ne puisse pas se reproduire un affront tel que celui de Spoutnik.

---

<sup>585</sup> Dickson, *op. cit.*, 23.

<sup>586</sup> Pour un compte-rendu détaillé des réactions au lancement de Spoutnik, voir Dickson, *ibid.*

<sup>587</sup> *Ibid.*, 151-154.

<sup>588</sup> *Ibid.*

Les décisions de l'exécutif fédéral font certes l'objet d'une remise en cause. Elles ne suffisent pas, toutefois, à expliquer la prouesse scientifique et technique soviétique et à justifier entièrement le retard pris par les États-Unis en la matière. La recherche scientifique américaine est manifestement en défaut. Or, l'alarme avait été tirée sur cette question au cours des années 1950 avec la remise en cause de la solidité et de la vigueur intellectuelle des programmes en cours dans les écoles américaines.

Le lien entre Spoutnik et les défaillances du système éducatif est facilement établi. Les critiques de l'éducation ont ouvert la voie à une remise en cause des performances des écoles. Les Anciens n'avaient-ils pas mis en garde quant aux dérives de l'éducation moderne ? Les conservateurs n'avaient-ils pas dénoncé l'éducation moderne comme destinée à saper les fondations américaines et à promouvoir l'Union Soviétique ? Les observateurs du système éducatif soviétique n'avaient-ils pas souligné la menace posée par le soudain bond en avant des écoles d'U.R.S.S. ? Pour beaucoup, les origines de Spoutnik remontent aux défaillances de l'école américaine et au succès des écoles soviétiques<sup>589</sup>.

Les Anciens ne manquent pas de souligner la confirmation de leurs craintes, validées par les événements de l'automne 1957. Ainsi, Arthur Bestor corrèle l'institutionnalisation de l'éducation moderne avec l'avance prise par les Soviétiques sur le front technique et scientifique :

À la lumière de Spoutnik, l'éducation « d'ajustement à la vie » se révèle être quelque chose plus dangereusement proche de l'« ajustement à la mort » pour notre nation et nos enfants.... Nous avons gâché une part tragiquement conséquente du temps de nos jeunes pour des frivolités. Les Russes ont eu le bon sens de ne pas en faire autant. C'est la raison pour laquelle le premier satellite porte la mention « fabriqué en Russie ».<sup>590</sup>

---

<sup>589</sup> Ce récit prédomine également en U.R.S.S. En témoigne l'édition et la distribution d'un petit livret de propagande publié à l'occasion des célébrations du 50ème anniversaire de la Révolution d'Octobre, en 1967. Ce livret d'une quarantaine de pages s'intitule « Where the Building of Sputnik Begins » et invite à découvrir, avec force photos, le système éducatif soviétique. Les textes sont rédigés en anglais, ce qui indique que le livret est destiné à la promotion de l'U.R.S.S. à l'étranger.

<sup>590</sup> « In the light of Sputnik, 'life adjustment-education' turns out to have been something perilously close to 'death adjustment' for our nation and our children.... We have wasted an appalling part of the time of our young people on trivialities. The Russians have had sense enough not to do so. That's why the first satellite bears the label 'Made in Russia' ». Arthur E. Bestor, Jr., « What Went Wrong with U.S. Schools », *U.S. News and World Report* (24 janvier 1958) : 68-77.

La panique causée par Spoutnik est envisagée comme potentiellement salutaire. Il s'agit peut-être là de l'électrochoc dont les États-Unis avaient besoin pour sortir de leur torpeur éducative. Dans un article du 15 novembre 1957, l'ancienne première dame Eleanor Roosevelt salue le changement d'attitude en matière d'information sur l'Union Soviétique<sup>591</sup>. Elle se réjouit de constater que les propos de William Benton sont désormais largement relayés et que la presse propose une couverture complète sur les performances du système éducatif soviétique. Un mois plus tard, elle souligne la dimension salutaire du lancement du satellite Spoutnik par les Soviétiques. Elle y voit en effet le catalyseur qui manquait jusqu'alors pour remettre l'éducation américaine sur le chemin de l'excellence :

J'ai déclaré avoir bien accueilli le lancement des satellites russes Spoutnik car ils ont éveillé l'intérêt de toute notre population quant aux capacités latentes de notre adversaire soviétique. On m'a rapporté un résultat que j'ai été particulièrement heureuse de découvrir. Une femme, évoquant son fils de seize ans, a dit qu'il était plutôt brillant et bon élève en sciences mais manquait d'enthousiasme. Puis le premier Spoutnik a été lancé et il a pris conscience de la nécessité d'exploiter toutes ses capacités, alors que jusqu'alors il était bien plus intéressé par le sport que par le travail de classe. Depuis, pour la première fois, il ne ramène plus à la maison que les meilleures notes et s'investit vraiment dans l'étude de la physique. Si l'on pouvait observer le même résultat dans tout le pays, les satellites russes Spoutnik nous auraient rendu un grand service car la tournure que prendra le monde de demain repose entre les mains de la jeune génération et dépend de leur volonté de se préparer à affronter la menace que fait porter le communisme sur la démocratie et la liberté.<sup>592</sup>

La notion d'un lien entre Spoutnik et le système éducatif fait vraisemblablement son chemin dans l'opinion publique, tant et si bien qu'à la fin de l'année 1957, 70% des Américains s'accordent à dire que les lycéens doivent désormais travailler dur afin de pouvoir rivaliser avec leurs homologues

---

<sup>591</sup> De 1935 à 1962, Eleanor Roosevelt a rédigé six jours par semaine une chronique intitulée « My Day ». Celle-ci était reprise dans près de 90 journaux quotidiens à travers les États-Unis, ce qui lui assurait un lectorat potentiel de plus de 4 millions de personnes.

<sup>592</sup> « I have been saying that I welcomed the Russian sputniks because they have awakened the interest of all of our people in the latent possibilities of our Soviet adversary. I was told of one result which I was particularly glad to hear about. A woman, speaking of her 16-year-old son, said that he was quite brilliant and a good student in science and had been lacking in enthusiasm. Then the first Russian sputnik was launched and he was awakened to the need of putting all of his capacities to work, whereas previously he had been far more interested in sports than in his academic work. Now, for the first time, he came home with nothing but top marks and was really working at his physics studies. If this same result could be found throughout the country, the Russian sputniks will have done us a great favor, for in the hands of young people and in their willingness to prepare to meet communism's challenge to freedom and democracy lies the future world trend ». Eleanor Roosevelt, « My Day, December 7, 1957 » dans George Washington University, *The Eleanor Roosevelt Papers Project*, consulté le 12 février 2013, <[http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?\\_y=1957&\\_f=md003980a](http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?_y=1957&_f=md003980a)>.

soviétiques<sup>593</sup>. Il devient entendu que les efforts devront porter sur le système éducatif si les États-Unis entendent ne pas être que spectateurs de la conquête de l'espace.



Les années 1950 ont été le théâtre de deux vagues distinctes d'attaques contre l'éducation moderne, l'une menée par une coalition d'intellectuels et de professeurs dénonçant la médiocrité promue par ce système, tandis que l'autre s'inscrivait dans les logiques de l'anticommunisme et de la chasse à la subversion soviétique. Toutes deux ont contribué à ouvrir la voie à une remise en cause institutionnalisée des principes de l'éducation moderne. Les attaques répétées contre les dérives de l'éducation moderne ont, semble-t-il, progressivement semé le doute quant aux capacités d'un tel modèle à fournir aux États-Unis les outils nécessaires pour faire face aux bouleversements de la modernité et à la rivalité soviétique.

Au lendemain de l'humiliation causée par le lancement réussi de Spoutnik, alors qu'il devient nécessaire pour l'Amérique de trouver un coupable à la débâcle, la nation se tourne naturellement vers le système éducatif dont les Anciens avaient souligné les faiblesses. Spoutnik n'est pas symptomatique de l'infériorité du modèle politique et économique américain, il est le résultat du trop peu d'attention accordée à l'école au lendemain de la seconde guerre mondiale. Alors que la sphère de l'éducation professionnelle avait institutionnalisé l'éducation moderne, il apparaît, après 1957, qu'un nouveau discours désignant l'école comme enjeu stratégique premier s'affirme et tient le haut du pavé dans la société américaine. De la remise sur pied de l'école dépendra l'issue de la prochaine confrontation avec l'U.R.S.S. L'heure est donc, dans la société américaine, à un vaste audit du système éducatif, auquel participent les médias de grande diffusion, à l'image du magazine *Life*.

---

<sup>593</sup> Dickson, *op. cit.*, 227-228.

## VII. « *It's Time to Close Our Carnival* » : la crise de l'éducation vue par *Life*

---

« D'ici cent ans les historiens devraient pouvoir se reposer largement sur notre magazine en images au lieu d'avoir à fouiller parmi des douzaines de journaux et de magazines »<sup>594</sup>.

Henry Luce

En crise. Au printemps 1958, le mot est lâché. L'école américaine est en crise. C'est le titre choisi par le magazine *Life* pour intituler sa série de reportages sur l'état de l'éducation. En couverture du numéro daté du 24 mars 1958, les mots « *Crisis in Education* » s'affichent en rouge et ne manquent pas d'interpeller le lecteur. Si la collocation du nom crise avec éducation est devenue coutumière de nos jours, il en va bien différemment en 1958. Ce n'est pas la première fois qu'une crise de l'éducation est évoquée dans la sphère publique américaine, comme nous le rappelions dans l'introduction de notre étude. Dès

---

<sup>594</sup> « A hundred years from now historians should be able to rely largely on our Picture Magazine instead of having to fumble through dozens of newspapers and magazines ». Cité dans Erika Doss, « Looking at *Life* : Rethinking America's Favorite Magazine, 1936-1972 » *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 2.

1948, le président Truman évoque la crise matérielle de l'éducation. L'expression n'est toutefois que marginalement reprise dans la presse à l'époque<sup>595</sup>. Les prises de position des Anciens dans le débat sur l'éducation font ressurgir cette notion de crise au cours des années 1950. L'une des occurrences les plus frappantes de cette expression intervient toutefois certainement au printemps 1958 avec le lancement, dans les pages du magazine *Life*, d'une série en cinq photoreportages consacrée à « la crise de l'éducation »<sup>596</sup>.

Cette série d'articles marque un tournant important. Avec *Life*, le débat sur l'éducation fait son entrée dans tous les foyers américains. L'hebdomadaire, créé par Henry Luce, cofondateur quelques années auparavant de *Time*, a rencontré, dès son lancement en 1936, un grand succès<sup>597</sup>. Cette nouvelle publication s'inscrit à l'époque dans l'essor de la presse illustrée. *Life* sera, jusqu'à son arrêt en 1972 dans sa forme hebdomadaire, un des magazines les plus iconiques et prestigieux de la presse américaine<sup>598</sup>. Son nom restera associé à l'avènement du photojournalisme. Le magazine a en effet marqué son époque par ses séries de photographies couvrant l'actualité, signées entre autres par des figures telles qu'Alfred Eisenstaedt ou Robert Capa<sup>599</sup>. Les reportages sur les phénomènes et les événements majeurs contemporains côtoient, dans *Life*, des sujets résolument tournés vers le divertissement tels que des portraits des célébrités de l'époque. Il s'agit bel et bien d'un magazine généraliste, genre très populaire à l'époque et qui sera par la suite relégué et remplacé par les magazines spécialisés<sup>600</sup>.

---

<sup>595</sup> On compte deux occurrences dans les titres d'articles de presse référencés dans le *Reader's Guide to Periodical Literature* pour l'année 1950 par exemple, l'une dans le *Ladies Home Journal* et l'autre dans *School and Society*.

<sup>596</sup> « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *Life* (24 mars 1958) : 25-35. « An Underdog Profession Imperils the Schools », *Life* (31 mars 1958) : 93-101. « The Waste of Fine Minds », *Life* (7 avril 1958) : 89-97. « Tryouts for Good Ideas », *Life* (14 avril 1958) : 117-125. « Family Zest for Learning », *Life* (21 avril 1958) : 103-111.

<sup>597</sup> Frank Luther Mott, *American Journalism* (New York : The MacMillan Company, 1962) : 683.

<sup>598</sup> Doss, *op. cit.*, 3.

<sup>599</sup> On pensera notamment à la couverture du Débarquement du 6 juin 1944, assurée par Capa et cinq autres photographes accrédités par *Life* ou encore aux clichés de Capa au cours de la Guerre d'Espagne, largement diffusés par *Life* entre autres. Laure Beaumont-Maillet, « Robert Capa, une vie de passions », *Capa connu et inconnu* (Paris : Bibliothèque Nationale de France, 2004) : 11-47.

<sup>600</sup> A.J. van Zuiten, *The Life Cycle of Magazines, A Historical Study of the Decline and Fall of the General Interest Mass Audience Magazine in the United States during the Period 1946-1972* (Uithoorn, Pays-Bas : Graduate Press, 1977).

Nous nous efforcerons ici, après avoir procédé à une description des cinq photoreportages qui composent la série *Life* sur la crise de l'éducation, de déterminer dans quelle mesure l'approche adoptée par ce magazine témoigne d'une évolution dans la perception des questions d'éducation aux États-Unis.

## 1. Anatomie de la crise

Les cinq numéros de la série *Life* sur l'éducation, publiés entre le 24 mars 1958 et le 21 avril 1958, proposent un découpage thématique des questions d'actualité en éducation. Chaque semaine, au cours de cette période, voit l'introduction d'un nouveau thème pour parvenir à un panorama complet de la situation. Nous établirons, pour commencer, un descriptif successif des cinq reportages.

### 1.1. L'école, terrain d'affrontement dans la Guerre froide

Le premier numéro présentant la série sur la crise paraît le 24 mars 1958<sup>601</sup>. Le ton est donné dès la couverture. En pleine page de une s'affichent les portraits photographiques de deux adolescents : le sérieux Alexei Kutzkov, lycéen moscovite et son homologue américain le souriant Stephen Lapekas, élève d'un lycée de Chicago. C'est là une couverture efficace. En lettres rouges et caractères gras apparaît le titre « *Crisis in Education* ». Un axe vertical sépare, à gauche, celui qui fera fonction désormais de lycéen soviétique type, Alexei Kutzkov, coiffé de la traditionnelle chapka et habillé de la traditionnelle chapka et habillé d'un manteau de fourrure et, d'autre part, Stephen Lapekas, coupe à la James Dean et blouson, dont le sourire contraste

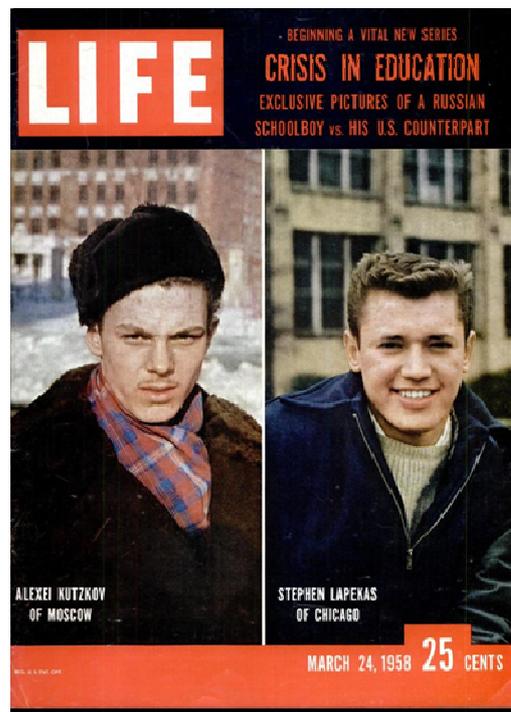


Figure 12 : couverture de *Life*, 24 mars 1958

avec la mine renfrognée de son équivalent soviétique. *Life* balise la lecture de l'image au cas où le contraste frappant aurait échappé à un lecteur étourdi. Pour ce faire, le sommaire étiquette les deux lycéens comme « un Américain qui ne s'en fait pas » face à un « Russe qui ne ménage pas ses efforts »<sup>602</sup>. Cette une n'est pas sans rappeler les posters assurant la promotion des combats de boxe de l'époque : le face à face des deux adversaires en photo, l'énoncé de l'affiche du combat « *a Russian schoolboy vs. his U.S. counterpart* », la promesse d'un reportage photo « exclusif » puisque réalisé en plein cœur de l'Union Soviétique, un gros titre accrocheur imprimé en rouge qui ne manquera pas d'interpeller le lecteur. Ce n'est pas une simple comparaison qui s'annonce, mais un véritable combat des systèmes éducatifs dont l'issue pourrait peser lourd dans la balance de la Guerre froide. *Life* ne manque d'ailleurs pas de souligner le caractère « vital » de l'alerte lancée quant à l'état du système éducatif américain.

La dichotomie présentée en une n'est qu'un prélude au reportage de onze pages qui suit. *Life* propose un journal de bord photographique du quotidien des deux adolescents. Les reportages sont assurés par deux photographes de *Life*, Stan Wayman, qui a suivi Stephen Lapekas en Illinois, et Howard Sochurek, dépêché à Moscou. Les photographies se voient accorder une place prépondérante, conformément au fonctionnement habituel du magazine. En effet, chez *Life*, c'était bien souvent le journaliste qui accompagnait le photographe et les brefs articles faisaient fonction d'illustration pour les photographies<sup>603</sup>.

Le reportage est construit sur un effet de miroir : chaque cliché trouve son équivalent dans le portrait du quotidien de l'autre lycéen. Cette construction favorise une vision manichéenne des deux systèmes éducatifs mis au banc d'essai : chaque cliché d'Alexei Kutzkov trouve son pendant déformé chez Stephen Lapekas, une déformation qui semble jouer sur le mode de la parodie tant le contraste est grand. Cette série de photographies revêt un caractère comique, quasi grotesque, pour le spectateur d'aujourd'hui. Le titre de l'éditorial qui suit la série photographique n'est d'ailleurs pas anodin : « *It's Time to Close*

---

<sup>601</sup> L'ensemble de ce reportage est présenté en annexe 8.

<sup>602</sup> Respectivement « an easygoing American » et « a hard-striving Russian ». « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *op. cit.*

<sup>603</sup> Frank Luther Mott, *American Journalism* (New York : The MacMillan Company, 1962) : 683.

*Our Carnival* ». C'est bien l'image d'un système éducatif américain carnavalesque qui nous est donné à voir à travers ces photographies d'une jeunesse insouciante et relâchée face au sérieux et à la détermination soviétique.

Si le contraste des photographies peut, aujourd'hui, prêter à sourire, le cadrage et l'interprétation codés par les titres et les paragraphes les accompagnant appellent le lecteur de l'époque à s'inquiéter et à s'alarmer. Le reportage propose douze photographies d'Alexei Kutzkov (ainsi que les portraits de trois de ses professeurs) et en parallèle neuf photographies suivant Stephen Lapekas. Le reportage couvre aussi bien le temps en classe que la vie en dehors du lycée pour les deux adolescents. La moitié des clichés d'Alexei Kutzkov représente le contexte de la salle de classe, soit six photos, les six autres le suivant dans ses activités extrascolaires. Dans le cas de Stephen Lapekas, trois clichés saisissent son quotidien de lycéen en cours, le reste le représentant en dehors des cours. Alexei est suivi dans des cours à vocation clairement académique aux contenus centrés sur les exigences d'une éducation humaniste couplée à un renforcement des programmes de sciences expérimentales. C'est une atmosphère studieuse qui se dégage de ces images : élèves sérieux penchés sur leurs travaux en cours de chimie, attentifs alors qu'ils écoutent tous sans exception leur enseignant lors d'une visite au Musée des Sciences de Moscou, appliqués tandis qu'ils mènent des expériences optiques en cours de sciences physiques. Le contenu scientifique du programme du lycéen est mis en avant. Pour autant, les disciplines des sciences humaines ne sont pas mises de côté, comme le suggère une photographie suivant un cours d'anglais dans lequel Alexei lit un passage du *Sister Carrie* de Theodore Dreiser à voix haute pour ses camarades ou un autre cliché d'Alexei attendant le début d'un concert des œuvres du compositeur américain Edward MacDowell. Le sérieux de ce lycéen transparaît aussi dans ses choix d'activités hors du cadre du lycée, comme le souligne un des titres dans l'article « De la résolution dans les loisirs aussi »<sup>604</sup>. On le suit ainsi dans son temps libre lors d'une partie d'échecs avec son meilleur ami ou alors qu'il pratique le piano (auquel il s'exerce

---

<sup>604</sup> « A Purpose in Fun Too ». « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *op. cit.*

une heure chaque jour comme le précise la légende) ou fait ses devoirs (activité à laquelle il consacre de trois à quatre heures par jour d'après la légende encore). À l'occasion, Alexei opte pour des activités « plus frivoles », comme lorsqu'il est allé au cinéma voir le film finlandais *Hilya la laitière*. Qui dit adolescence dit bien sûr premiers flirts également. Toutefois, l'article précise que le jeune homme n'y porte que peu d'intérêt et n'a que commencé à porter une attention hésitante à l'une de ses camarades de classe. Il préfère la « solide compagnie » de son meilleur ami.

À l'autre bout du spectre, l'existence du jeune Stephen Lapekas a des allures d'hymne à l'insouciance de l'adolescence. Les scènes de classe mettent en avant l'atmosphère relâchée qui y règne. Un des clichés pris lors d'un cours de mathématiques porte la légende suivante :

Le rire emplit la salle de cours de maths d'Austin alors que Stephen Lapekas rejoint sa place après s'être débattu au tableau avec un problème de géométrie. Stephen a amusé la classe en plaisantant sur son inaptitude.<sup>605</sup>

La sortie au Musée des Sciences de Moscou trouve son pendant dans une exposition de cochons d'Inde disséqués préparés par des lycéens du lycée de Stephen pour un concours de sciences, exposition par laquelle Stephen et quelques-uns de ses camarades semblent être amusés. C'est enfin une scène dans un cours de dactylographie qui est saisie, au cours de laquelle Stephen apparaît appliqué. La légende précise, toutefois, que Stephen plaisante volontiers sur le fait qu'il tape un mot à la minute. Les activités extrascolaires montrent un lycéen épanoui, et c'est dans ce domaine que, nous précise l'article, « Stephen fait véritablement preuve de talent et d'énergie »<sup>606</sup>. Il est ainsi la vedette de son équipe de natation, activité à laquelle il consacre onze heures par semaine durant la saison, et participe activement aux activités de la YMCA à laquelle il appartient. Il trouve également le temps de voir sa petite amie Penny Donahue.

Le choix de la disposition des photographies est significatif d'une volonté d'accroître les contrastes. Ainsi, la série s'ouvre et se ferme sur la mise face à

---

<sup>605</sup> « Laughter fills Austin math class as Stephen Lapekas leaves blackboard after struggling through geometry problem. Stephen amused class with wisecracks about his ineptitude ». « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *op. cit.*

face de clichés à mettre en parallèle. Ce sont, tout d'abord, deux scènes de vie de la classe de lycée. À gauche, on découvre Stephen Lapekas lors d'un cours d'anglais. Il est au tableau avec une camarade et lit pour la classe un passage d'une pièce de Laurence Housman. La photographie, prise du fond de la salle, n'invite pas tant à se concentrer sur Stephen que sur une lycéenne assise au fond et occupée à lire un exemplaire du magazine *Modern Romances*. La légende ne manque pas d'ironiser sur la situation, soulignant que Stephen et sa camarade ne semblent pas avoir capté l'attention de la lycéenne blonde en



Figure 13 : scène de classe en U.R.S.S., *Life* (24 mars 1958)

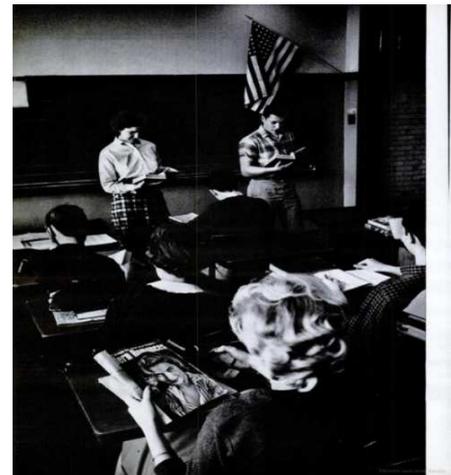


Figure 14: scène de classe aux États-Unis, *Life* (24 mars 1958)

premier plan. À droite, on découvre Alexei Kutzkov dans un cours d'éducation technique. Debout, il répond à une question de son enseignante qu'on retrouve au premier plan puisque la photographie est cette fois prise depuis l'avant de la salle. Les choix de points de vue semblent ici suggérer que si c'est bien à l'avant, dans l'interaction entre professeur et élève, que se passe l'action dans la salle de classe soviétique, c'est en revanche l'attitude de la lycéenne feuilletant son magazine qui est représentative de l'approche américaine. L'absence du professeur dans le champ des photos de Stephen Lapekas est d'ailleurs une constante, représentant, d'une certaine manière, la dimension puérocentrique de l'éducation américaine<sup>607</sup>. En revanche, le reportage sur Alexei réserve un encart à trois professeurs et fait apparaître, à plusieurs reprises dans les photographies de scènes de classe, les enseignants en charge. Le ton est ainsi donné à

<sup>606</sup> « He really shows talent and energy [in his extra-curricular activities] ». « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *op. cit.*

l'ouverture du reportage. La conclusion se construit en reproduisant les mêmes mécanismes sur le thème des activités après l'école : une pleine page affiche Stephen Lapekas en répétition d'un rockin' cha, danse en ligne à la mode, encadré de deux demoiselles dans la YMCA qu'il fréquente. En vis-à-vis sur la pleine page de droite, pour conclure le photoreportage, on retrouve Alexei Kutzkov plongé dans ses devoirs devant deux piles de livres avec son meilleur ami. C'est l'image sur laquelle le lecteur restera à l'issue de ce premier reportage puisqu'elle le conclut.

## 1.2. La condition enseignante

Le premier "épisode" dans la série sur la crise fournissait quelques éléments sur les facettes du problème enseignant dans le système éducatif américain. Le reportage sur Alexei était complété par les portraits de trois de ses enseignantes, portraits qui soulignaient la complexité des matières enseignées par celles-ci (chimie organique et théorie des inégalités en mathématiques) ou le prestige qui leur était accordé<sup>608</sup>. Comme observé dans l'analyse du premier reportage, les photographies de scènes de classe dans le lycée américain n'incluent en revanche pas de figure du professeur dans le champ, illustration du principe cher au progressisme d'effacement du professeur dans la salle de classe au profit des interactions élève-élève. Image d'autant plus marquante qu'à l'absence du professeur se conjugue le renversement des positions traditionnelles : l'avant de la salle et le tableau sont occupés par les élèves dans les deux clichés. Le seul enseignant à apparaître dans ce reportage est celui qui donne des cours du soir à Stephen, service payé par la famille Lapekas. Le langage corporel rend d'ailleurs difficile l'identification du professeur et celle de l'élève sur cette photographie et tend à nouveau vers l'effacement de la figure du professeur.

Cette image préfigure le sujet du deuxième numéro, publié le 31 mars 1958<sup>609</sup>. Après avoir suivi des élèves, *Life* se concentre sur un professeur dans un reportage intitulé « Notre urgent problème enseignant : les salaires, la

---

<sup>607</sup> La photo du cours de mathématiques est elle aussi prise du fond de la classe et ne présente pas de professeur dans le champ.

<sup>608</sup> L'une d'elles a reçu le titre d'Honorable Professeur de la République et est récipiendaire de l'Ordre du Drapeau rouge du travail, qui distinguait les accomplissements dans le travail civil, et de l'Ordre de Lénine, la plus haute décoration en Union Soviétique à l'époque.

surcharge de travail et la formation »<sup>610</sup>. C'est le quotidien de Donald Pearson, professeur de sciences dans un lycée de l'Oregon, qui est ici présenté à travers une série de dix-huit photographies. Un avant-propos sous forme photographique suggère la dimension exemplaire du portrait de Donald Pearson : six clichés présentent les difficultés matérielles rencontrées dans les écoles américaines. Dans le souci d'insister sur la représentativité du reportage à suivre, *Life* a choisi des exemples tirés quasi littéralement des quatre coins des États-Unis<sup>611</sup>. Chaque image dénonce un

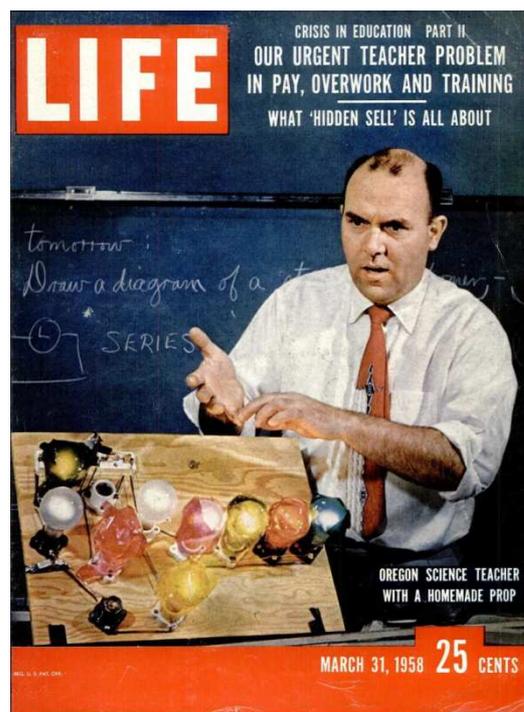


Figure 15 : couverture de *Life* (31 mars 1958)

aspect défaillant de la gestion matérielle de l'éducation : nécessité pour les enseignants de multiplier les petits boulots pour subvenir à leurs besoins, manque de salles de classe qui oblige, dans le cas d'une école, à faire cours dans des bus scolaires réaménagés, mise en place d'un système inspiré du travail en équipe<sup>612</sup> pour près d'un million d'écoliers, difficultés rencontrées par l'administration pour recruter des enseignants quand les salaires sont trop peu attractifs, ou encore difficultés liées à la gestion d'adolescents désobéissants ou délinquants. Peu de chiffres sont fournis pour mesurer l'ampleur du problème et déterminer la fréquence de ces situations qui semblent extrêmes. L'effet cumulatif des photographies et l'emploi de quantifieurs vagues tendent néanmoins à suggérer que les scènes dépeintes n'ont rien d'exceptionnel et qu'au contraire, elles rendent compte de conditions généralisées à tout le pays.

Deux aspects caractérisent le portrait de Donald Pearson : l'image d'un enseignant passionné et dévoué d'une part, mais en butte à des conditions

<sup>609</sup> Une sélection de photographies issues de ce reportage est présentée en annexe 9.

<sup>610</sup> « Our Urgent Teacher Problem in Pay, Overwork and Training ». « An Underdog Profession Imperils the Schools », *op. cit.*

<sup>611</sup> Californie, District fédéral de Washington, Floride, Minnesota, Tennessee et New York.

<sup>612</sup> Les élèves sont alors scolarisés à la demi-journée seulement, afin de pallier le manque d'enseignants et de locaux adaptés.

matérielles déplorables dans sa vie personnelle du fait de son métier, deux thématiques que nous avons observé dans les représentations cinématographiques des enseignants. La répartition des clichés accorde le même poids à ces deux facettes. C'est bien la notion de dévouement que *Life* cherche à mettre en avant dans le portrait de ce professeur dans le contexte professionnel. Sa plus belle récompense et rétribution consiste à voir une lueur de compréhension chez ses élèves, notion illustrée par une série de trois clichés



Figure 16 : « Un moment gratifiant », *Life* (31 mars 1958)

de Donald Pearson expliquant à une de ses élèves le fonctionnement des piles. Ces trois images saisissent en rafale l'évolution dans l'expression du visage de cette élève : de la perplexité, en passant par l'effort de concentration, pour aboutir à la mine rayonnante de celle qui vient d'être touchée par la grâce de la connaissance. Alors que les photographies dans le lycée de Stephen Lapekas donnaient à voir des lycéens peu intéressés et peu impliqués, c'est tout l'opposé qui se produit dans la salle de cours de notre professeur de sciences. Ce sont des élèves absorbés et passionnés qui observent le devant de la classe où leur professeur mène une expérience sur les mécanismes de l'électricité statique. L'accomplissement de ces petits miracles quotidiens se fait au prix d'un très grand investissement en temps et en énergie de la part de Donald Pearson. On découvre ainsi qu'il écume, pendant son temps libre, les magasins de bricolage afin de rassembler le matériel nécessaire aux expériences qu'il mène pendant ses cours. La couverture fait la part belle aux talents de ce professeur pour le système D puisqu'elle présente l'un de ses assemblages improbables fait d'ampoules, de scotch et de papiers colorés fixés sur une planche de bois. C'est le manque de moyens alloués aux écoles qui est pointé du doigt ici, manque d'autant plus criant que *Life* insistait, la semaine précédente, sur la mise à disposition de matériel adéquat pour permettre aux élèves de mener des expériences scientifiques dans le lycée d'Alexei Kutzkov.

Le volet vie privée du reportage sur Donald Pearson insiste sur l'autre facette du manque chronique de moyens pour l'éducation, la rémunération des enseignants. Pas un seul des dix clichés ne manque de suggérer la difficile situation matérielle du professeur. On découvre ainsi l'enseignant s'amusant avec trois de ses enfants dans le salon de sa maison. Mais c'est un salon absolument vide car il n'a pas les moyens d'acheter des meubles. C'est la raison pour laquelle ce dernier vit, avec sa famille, principalement dans le sous-sol qu'il a aménagé à partir de meubles qu'il a lui-même

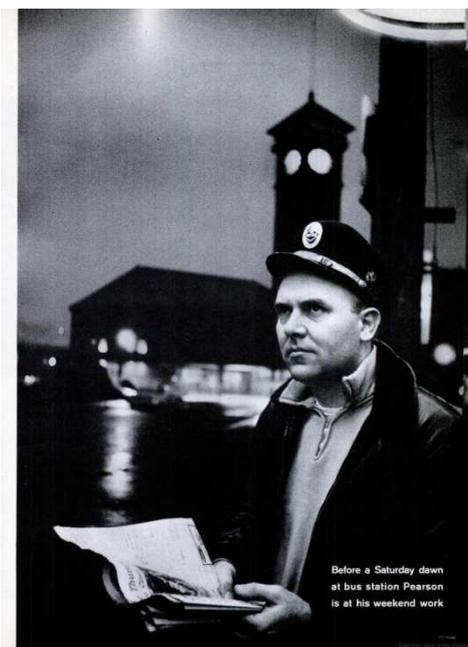


Figure 17 : « Un samedi matin, avant l'aube, Pearson est déjà à son travail du week end », *Life* (31 mars 1958)

fabriqués. La suite du reportage révèle qu'afin de faire face aux factures, il est contraint de multiplier les petits boulots en dehors de son service régulier d'enseignement<sup>613</sup>. Il apparaît tour à tour comme chaperon dans une soirée, enseignant dans une école du soir, conducteur du bus scolaire, entraîneur de l'équipe de base-ball du lycée ou encore chauffeur d'un bus touristique les week-ends. À cela s'ajoute un ensemble d'activités bénévoles pour le lycée. C'est sur une photographie en pleine page du professeur en uniforme de chauffeur de bus un samedi soir que le reportage se clôt, offrant une parfaite illustration du verbe imagé en anglais « *to moonlight* ». Contrepoint de la couverture du magazine, cette photographie met en avant la double vie contrainte de l'enseignant.

### 1.3. L'abandon des esprits les plus prometteurs

Pour son troisième épisode dans la série, publié le 7 avril 1958, *Life* s'intéresse à la situation des enfants surdoués et à leur place dans l'éducation publique<sup>614</sup>. Si la photographie de couverture n'y est pas consacrée, le titre du reportage y apparaît néanmoins. C'est le jeune Barry Wichmann, écolier d'Iowa âgé de onze ans, qui fait l'objet de ce nouveau portrait en vingt photographies.

<sup>613</sup> Apanage visiblement universel de la condition enseignante à en croire l'exemple donné par le *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (Cambridge University Press, 2003) pour le verbe « *to moonlight* » : « A qualified teacher, he moonlighted as a cabbie in the evenings to pay the rent ».

Avec ses grosses lunettes, il semble incarner l'archétype de « l'intello »<sup>615</sup>. L'objectif, ici, est de dénoncer le gâchis pour la nation américaine qui, en ne répondant pas aux besoins des enfants surdoués dans les écoles, se prive d'esprits brillants. Les conclusions du reportage sont sans appel : les écoles publiques, dans leur très grande majorité, seraient dans l'incapacité de fournir un environnement suffisamment stimulant pour les enfants au quotient intellectuel supérieur à la moyenne. En abaissant ses niveaux d'exigence pour s'adapter au passage à une éducation de masse, le système éducatif aurait abandonné les esprits les plus prometteurs.



Figure 18 : « Le gâchis des esprits brillants », *Life* (7 avril 1958)

L'environnement scolaire n'occupe que peu de place dans l'univers du jeune Barry et n'est donc dépeint que par cinq photographies qui mettent en avant l'inadéquation entre la vie de la classe et Barry. C'est l'image d'un élève à contretemps par rapport aux autres et isolé qui prime, comme dans la toute première photographie qui accentue la différence de Barry en focalisant sur son visage tandis qu'il est assis au fond derrière les ombres de ses camarades de classe en premier plan. Barry a toujours été maintenu parmi sa classe d'âge malgré ses possibilités mais, à l'image de cette première photographie, il se singularise clairement au milieu de la masse que constituent les autres enfants. Il semble que les seuls moments dignes d'intérêt pour Barry dans sa routine scolaire sont des moments volés, échappant au cadre officiel de la journée d'école ; *Life* « capture » ou met en scène, quelques-uns de ces instants volés en surprenant Barry discutant avec une de ses enseignantes dans une salle de cours pendant la récréation ou encore se faufilant après les cours dans le

<sup>614</sup> Une sélection de photographies issues de ce reportage est présentée en annexe 10.

<sup>615</sup> Dans son ouvrage sur l'anti-intellectualisme aux États-Unis, Richard Hofstadter observait combien le stéréotype de l'intellectuel grosse tête (« *egghead* ») était prégnant dans la société américaine dans les années 1950, comme en témoigne le maccarthysme qui avait encouragé la méfiance envers les intellectuels ou encore le déroulement de la campagne présidentielle de 1952 que beaucoup avaient transformée en combat entre philistins et intellectuels. Hofstadter, *Anti-Intellectualism*, op. cit., 4.

laboratoire de sciences de son établissement. L'école dans son déroulement normal ne répond pas à ses besoins et à sa soif de savoir, comme le souligne le titre de la section « Aucun défi stimulant à l'école »<sup>616</sup>.

Les quinze autres photographies qui composent le reportage illustrent le quotidien de Barry hors des murs de l'école. Les notions d'isolement et de solitude sont très présentes à nouveau, soulignées par les légendes des photographies qui le décrivent comme « archer solitaire » ou « promeneur seul »<sup>617</sup>. Le reportage ne fait l'impasse sur aucun des lieux communs spontanément associés à l'image du jeune surdoué : membre de l'orchestre de l'école, préférant la lecture à la télévision qu'il ignore, recherchant l'approbation de son père après son achat coup de cœur de l'ouvrage *Reptiles et Amphibiens*, philatéliste, ou encore considérant la bibliothèque de sa ville comme son repaire. Ses interactions avec les autres enfants de son âge sont peu nombreuses et toujours liées à des savoirs académiques et non au jeu. Elles résultent d'un effort de la part de Barry qui doit contraindre sa nature pour se conformer, investissant par exemple dans un arc et des flèches non pas parce que cela l'intéresse mais parce que, comme il le dit lui-même « on n'est personne si on n'en a pas »<sup>618</sup>.

*Life* construit, au fil de ce portrait, l'image d'un enfant laissé pour compte par l'école et qui peine à s'épanouir dans ce système non ajusté à ses capacités hors normes. En privilégiant l'accessibilité aux contenus pour le plus grand nombre, l'école a laissé sur le bord de la route des enfants aux besoins plus spécifiques. Dans les brefs paragraphes d'accompagnement des photographies apparaît l'analyse de la situation proposée par *Life* :

Or, il n'est ni juste ni démocratique de priver un enfant brillant de l'éducation dont il a besoin simplement parce que d'autres enfants ne peuvent en bénéficier.<sup>619</sup>

C'est l'excès d'aspirations démocratiques dans l'éducation américaine qui est ici remis en cause.

---

<sup>616</sup> « No challenges at school ». « The Waste of Fine Mnds », *op. cit.*

<sup>617</sup> « Solitary archer » et « lonely walker ». *Ibid.*

<sup>618</sup> « 'Because you're nobody if you don't have one' ». *Ibid.*

<sup>619</sup> «But it is neither fair nor democratic to deprive a bright child of the education he needs simply because other children cannot use it». *Ibid.*

#### 1.4. Une lueur d'espoir : de nouvelles initiatives dans les écoles

Le quatrième numéro sur la crise de l'éducation, qui paraît le 14 avril 1958, marque une rupture avec la formule initialement adoptée par *Life*. Aux portraits sous forme de photoreportages succède un article qui substitue à l'expérience personnelle un panorama national. Après avoir diagnostiqué les symptômes de la crise, *Life* se tourne vers l'évocation des remèdes et le ton alarmiste fait place à l'exaltation des initiatives menées à travers le pays pour amorcer la sortie de crise de l'éducation<sup>620</sup>.

Les deux premières pages de ce reportage ne sont pas sans rappeler l'avant-propos de la série sur Donald Pearson qui épinglait en six clichés les difficultés rencontrées dans les écoles américaines. C'est le pendant positif qui est cette fois donné à voir au lecteur par *Life*. Le domaine des sciences est incontestablement à l'honneur. Les sept photographies saluent des initiatives mises en place dans des écoles de six États et qui touchent entre autres à l'astronomie, l'anatomie et l'électronique. Le spectre de Spoutnik flotte encore comme en atteste deux de ces clichés : l'un d'un club d'astronomie qui est parvenu à observer au télescope les débris du satellite alors qu'ils retombaient dans l'atmosphère, l'autre, d'élèves d'une école primaire de Californie affublés de casques de cosmonautes faits de carton et de papier aluminium lors d'un cours d'astronomie au cours duquel ils ont créé une fusée en carton avec pour objectif d'atteindre la lune. La méthode expérimentale est au cœur des dispositifs vantés avec la construction de maquettes et la mise en place d'expériences dans la cadre de projets personnels ou de classe menés par les élèves. Les foires scientifiques et les projets menés par des clubs dans les écoles ne sont toutefois que des traces d'une évolution plus fondamentale dans l'approche des sciences à l'école, ce que *Life* souligne en présentant cinq expériences réalisables avec très peu de matériel et mettant en évidence des principes de base de la physique. Ces expériences sont proposées par des enseignants du MIT dans le cadre d'un nouveau programme d'enseignement des sciences qui constitue une vraie « révolution » selon les termes de *Life* et prône un retour aux fondamentaux. Les applications pratiques ne doivent intervenir qu'après l'apprentissage des lois de la physique. Le procédé est le

---

<sup>620</sup> Une sélection de pages de ce reportage est présentée en annexe 11.

même pour l'enseignement des mathématiques, évoqué par *Life* dans les deux pages suivantes. Il s'agit d'inculquer le mode de pensée mathématique plutôt que ses applications, en effaçant le cloisonnement traditionnel entre les différents domaines fondamentaux des mathématiques tels que la géométrie, l'algèbre ou les probabilités. Ce reportage de *Life* est annonciateur du grand texte législatif fédéral des années 1950 dans le domaine de l'éducation. En effet, on retrouve clairement dans le *National Defense Education Act* de septembre 1958 cette centralité des sciences dans les programmes.

Ce quatrième numéro présente également un modèle de refonte du lycée sous forme d'un schéma de deux pages. C'est l'œuvre, selon le titre donné par le magazine, d'un « célèbre professionnel de l'éducation »<sup>621</sup>. C'est là peu dire puisqu'il s'agit de James Bryant Conant, une des figures les plus emblématiques dans les discussions sur les réformes de l'éducation à l'époque. Il est alors une personnalité bien connue du public américain et s'est déjà vu consacrer trois couvertures du magazine *Time*. Chimiste de formation, passé tout près de recevoir un Prix Nobel et comptant parmi les architectes du Projet Manhattan, James Bryant Conant est également célébré pour ses années en tant que président de l'Université de Harvard de 1933 à 1953. Il a présidé, entre autres, la commission en charge du rapport de Harvard « General Education in a Free Society » de 1945. En 1957, aidé d'un financement de la fondation Carnegie, il part en quête des meilleurs lycées de la nation selon ses critères et élabore, à partir de ses observations, une série de recommandations qui seront publiées sous le titre *The American High School Today* en 1959. *Time* qualifie l'ouvrage de « best-seller »<sup>622</sup>.

Le schéma présenté par Conant dans *Life* constitue une version préliminaire des recommandations qu'il publiera et résume son idéal. Le plan de Conant prévoit trois parcours parallèles dans lesquels chaque élève trouverait sa place selon ses aspirations et son niveau. Les lycéens sont répartis en trois catégories distinctes : les lycéens « doués », les lycéens « moyens » et les

---

<sup>621</sup> « Famous educator's plan for a school that will advance students according to ability ». « Tryouts for Good Ideas », *op. cit.*

<sup>622</sup> On compte 224 824 copies tirées pour la première édition. « Education : The Inspector General », *Time* Vol. 74, No. 11 (14 septembre 1959).

lycéens « lents »<sup>623</sup>. Tous seraient scolarisés dans les mêmes établissements mais suivraient des cours pour la plupart différenciés, tout en maintenant quelques ponts, via des cours en commun pour toutes les catégories. Conant espère ainsi conjuguer l'idéal d'un lycée commun pour tous mais dans le même temps capable de préparer les plus brillants à l'université. Ainsi l'élève doué peut suivre des cours d'algèbre, de chimie, de français et de mathématiques préparatoires à l'université, tandis qu'un de ses camarades lent suivra des cours

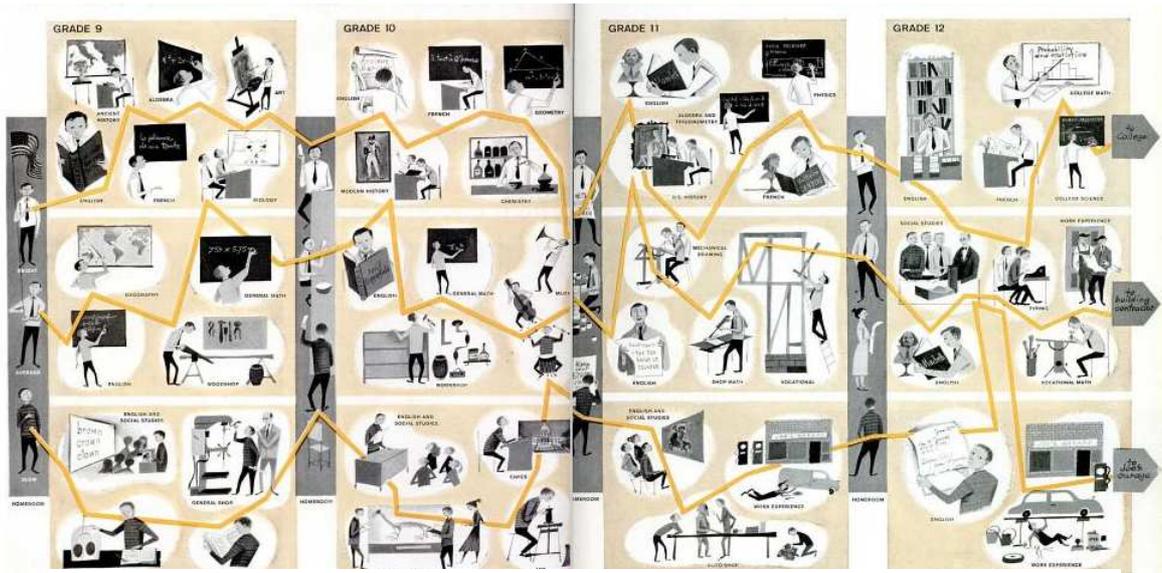


Figure 19 : « Le plan d'un éducateur réputé, pour faire progresser les élèves selon leurs capacités », *Life* (14 avril 1958).

techniques en atelier, des cours de soutien en anglais et une préparation à la vie active. Ils se retrouvent à l'occasion des cours d'éducation physique et sportive ou en salle de permanence par exemple. Le schéma ne laisse aucun doute sur l'issue de ces parcours puisque trois grosses flèches balisent leur débouché : l'université pour les doués, un emploi d'entrepreneur dans le bâtiment pour les moyens, le garage automobile du coin pour les lents. Toutefois Conant se félicite que le grand idéal démocratique soit respecté puisque tous se côtoient dans les couloirs du lycée et à la cafétéria. L'homogénéité est ainsi maintenue, dans les couloirs tout du moins.

Le plan frappe par sa présentation. Les illustrations de ce schéma semblent tout droit sorties d'un manuel de lecture élémentaire. Chaque cours est représenté par un dessin d'un élève en situation et une légende pour chaque

<sup>623</sup> Respectivement « bright », « average » et « slow » « Tryouts for Good Ideas », *op. cit.*

image. Une épaisse ligne jaune trace le parcours de chaque élève. C'est un graphisme enfantin qui est utilisé ici<sup>624</sup>. Il s'agit d'un schéma « simplifié » comme le précise le magazine. La démarche s'apparente à une vulgarisation extrême du propos du spécialiste, Conant, pour le rendre accessible au lecteur profane en matière d'éducation. En somme, *Life* nous livre une version didactisée des recommandations de Conant.

Ce schéma, au graphisme et au propos simplifiés, conjugué aux pages précédentes suggérant des manières simples d'enseigner les sciences, semble indiquer que la sortie de crise n'est pas contingente à la mise en place de solutions complexes et coûteuses.

### **1.5. La famille, acteur à ne pas négliger dans l'éducation**

*Life* clôt sa série le 21 avril 1958 en se tournant vers l'institution de la famille, soulignant ses responsabilités en matière d'éducation<sup>625</sup>. C'est une conclusion somme toute assez logique. Après avoir exposé à son lectorat les errements du système éducatif, *Life* interpelle les lecteurs personnellement en rappelant leur rôle à jouer pour la bonne santé du système éducatif. Ils sont eux aussi un maillon de la chaîne.

Après l'interruption que constituait le quatrième numéro, cet épisode revient au format du photoreportage suivant un particulier. Il s'agit cette fois de la famille Payson, installée dans le Massachusetts. Dix-neuf photographies racontent le quotidien de cette famille modèle. Ce n'est pas une famille moyenne américaine. Bert et Barbara, les parents, sont des purs produits des universités de Nouvelle-Angleterre, lui docteur en sciences physiques diplômé de Harvard et elle titulaire d'un master de physiologie. *Life* identifie en introduction les trois piliers de la famille Payson avant d'exposer leur mode de vie : amour, exemplarité et discipline.

*Life* livre un portrait de famille en forme d'image d'Épinal. Le reportage s'ouvre sur un des passages obligés de la vie de famille, la lecture d'histoires aux enfants le soir. Le livre ne peut être autre, bien sûr, qu'une des œuvres de l'auteur américain de littérature pour enfants le plus emblématique, le Dr.

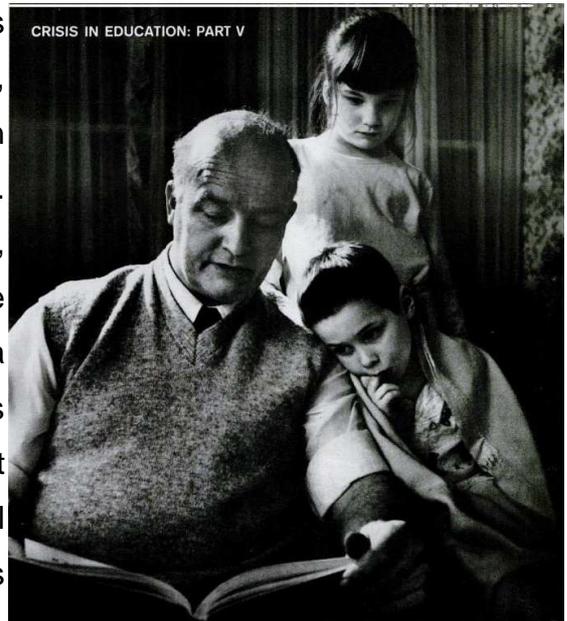
---

<sup>624</sup> Erika Weihs, l'illustratrice qui a réalisé le schéma, a par ailleurs travaillé sur de nombreux livres pour enfants.

<sup>625</sup> Une sélection de pages du reportage est présentée en annexe 12.

Seuss<sup>626</sup>. Procédant à la lecture de *Comment le Grinch a volé Noël*, Bert Payson est entouré de deux de ses enfants absorbés par l'histoire qui leur est racontée.

Les parents Payson sont omniprésents dans la série de photographies, témoignant de leur grande implication dans le temps libre de leurs huit enfants. Il n'y a pas de temps mort visiblement, chaque moment en famille est une opportunité d'apprendre plus et *Life* a éliminé toute scène qui ne contribue pas à construire cette image de climat favorable à l'apprentissage permanent. Il n'y a donc pas de trace des scènes des



enfants jouant entre eux. Les activités se succèdent pour les enfants Payson : visite au musée, leçons de flûte et de

Figure 20 : « À l'heure du coucher, Elbert lit *Comment le Grinch a volé Noël* du Dr. Seuss à Buck et Cathy », *Life* (21 avril 1958)

violoncelle, initiation à la danse folklorique yougoslave, pratique de la musique de chambre ou encore aide aux devoirs. Deux instants clés du quotidien de la vie de famille, le repas et l'heure du bain, sont réinterprétés et réorientés pour contribuer à construire l'atmosphère studieuse générale. L'heure du bain est prétexte à l'enrichissement intellectuel puisqu'on y retrouve Barbara Payson expliquant un problème d'algèbre à une de ses filles. Quant au moment du repas, la famille Payson n'est pas réunie autour d'un repas mais d'une expérience de physique sur le modèle des expériences simples présentées dans le quatrième épisode de la série de reportages.

---

<sup>626</sup> L'écriture du *Chat chapeauté* (*The Cat in the Hat*), un de ses grands classiques, avait d'ailleurs son origine dans le magazine *Life*. Le magazine avait publié, en 1954, un article de John Hersey qui s'inquiétait de l'analphabétisme chez les jeunes écoliers, imputait cette situation au manque d'attrait qu'exerçaient les manuels de lecture de l'époque pour les enfants et suggérait que le talent de figures telles que Seuss et Walt Disney saurait donner un nouveau souffle (John Hersey, « Why Do Students Bog Down on First R? A Local Committee Sheds Light on a National Problem : Reading », *Life* (24 mai 1954) : 136-150). Le directeur de la section manuels scolaires chez Houghton Mifflin avait alors contacté Theodor Seuss Geisel en le mettant au défi d'écrire un livre pour enfants attractif et qui reprendrait 348 des mots les plus communs dans les méthodes globales. *Le Chat Chapeauté* est le résultat auquel Seuss est parvenu. Source : E.J. Kahn Jr., « Profile : Children's Friend », *The New Yorker* (17 décembre 1960) : 49.

Ce cinquième reportage apporte une conclusion positive. Tout n'est pas perdu et beaucoup peut être accompli à l'échelle de la famille pour participer à la résolution de la crise. *Life*, magazine voué tout autant à l'information qu'au divertissement, ne pouvait laisser son lectorat sur la note anxiogène qui se dégageait des trois premiers reportages. Les épisodes quatre et cinq fournissent l'heureux dénouement à cette série.

## **2. *Life* faiseur d'opinion : entre information et divertissement**

Il convient désormais de s'interroger sur les choix éditoriaux opérés par *Life* lors de la production de cette série et sur l'impact qu'elle a pu avoir lors de sa sortie. Deux pôles, qui correspondent aux deux facettes principales de l'identité du magazine *Life*, se détachent. L'association divertissement et information reflète la composition du magazine où se côtoient, d'habitude, paillettes et reportages de guerre. La dynamique à l'œuvre dans la série sur la crise de l'éducation est similaire, mêlant sensationnalisme et information.

### **2.1. *Life* divertissement : le traitement sensationnaliste de l'information**

La parution de cette série en cinq reportages dans le magazine *Life* témoigne d'une progression dans la perception des problématiques d'éducation dans l'après seconde guerre mondiale. Au cours de la décennie précédant le printemps 1958, un certain nombre d'ouvrages sont parus et ont tiré la sonnette d'alarme. Ces avertissements sont annonciateurs d'une future remise en question générale et ouvrent la voie au basculement qui s'opère à l'automne 1957. À l'annonce du lancement réussi de Spoutnik, c'est un choc similaire à celui de l'attaque de Pearl Harbor qui se saisit de la nation américaine<sup>627</sup>. L'heure est à la recherche des défaillances et des responsables. Le gouvernement fédéral s'empare des critiques exprimées depuis quelques années sur la baisse

---

<sup>627</sup> Pour un point de comparaison plus récent, Stephen Lapekas dresse un parallèle entre l'impact du 11 septembre et l'impact de l'annonce du lancement de Spoutnik. C'est pour lui le même sentiment de panique et d'effroi qui s'était emparé de la nation. La menace d'une attaque s'était matérialisée par ce qui était considéré comme la toute première pénétration ennemie de l'espace aérien au-dessus des États-Unis continentaux. Entretien avec Joshua Lapekas, réalisé le 29 avril 2011.

du niveau dans l'éducation et s'attèle à prendre des mesures au niveau fédéral pour enrayer ce qui est perçu comme un déclin profond du système éducatif.

La parution de la série de *Life* marque une étape supplémentaire en asseyant les questions d'éducation comme centrales parmi les questions qui agitent la nation. Par le biais du magazine, les préoccupations quant à l'état du système éducatif et à sa possible influence sur la pérennité de la nation font leur entrée dans les foyers américains. Si cette crise de l'éducation avait déjà été évoquée par les universitaires et les politiques, c'est avec son entrée dans la presse grand public qu'elle devient véritable phénomène de société.

Le format de la série d'articles s'étalant sur plusieurs numéros consécutifs n'était pas un fait exceptionnel, il était employé régulièrement par *Life* dans le traitement de grands phénomènes de société<sup>628</sup>. Il est à noter toutefois que cette série a spécialement marqué les esprits. Le sujet croisé sur Alexei Kutzkov et Stephen Lapekas, en particulier, a fait l'objet de nombreuses références à l'époque de la sortie du magazine, mais aussi de nos jours encore<sup>629</sup>. L'impact de cette série s'explique notamment par le fait qu'elle s'appuyait sur un terreau fertile, le contexte global de peur à l'époque. La parution de cette série en mars 1958 n'est pas anodine car elle répond à des préoccupations très pressantes du moment.

Six mois à peine après le lancement réussi de Spoutnik par les Soviétiques et alors que, trois mois auparavant, lors de son Discours sur l'État de l'Union, le président Eisenhower estime que le lancement du satellite marque le basculement de l'Union Soviétique dans une logique de Guerre froide totale<sup>630</sup>, le public américain ne peut qu'être sensible à l'angle d'attaque choisi

---

<sup>628</sup> À titre d'exemple, une série similaire avait été proposée sur le thème de la ségrégation en septembre 1956, sur la psychologie et la signification de cette science dans la vie moderne en janvier 1957 et encore sur la criminalité aux États-Unis en septembre 1957.

<sup>629</sup> Nous ne ferons état ici que de quelques-unes de ces occurrences mais il convient de noter que ces très nombreuses références à la couverture de *Life* se retrouvent encore aujourd'hui. Ainsi, cette couverture est évoquée aussi bien dans des ouvrages consacrés à la conquête de l'espace et à la rivalité entre États-Unis et Union Soviétique dans Betsy Kuhn, *The Race for Space* (Minneapolis : Twenty-First Century Books, 2007) : 18-19, que dans des écrits consacrés à l'éducation tels que Gerald Watkins Bracey, *Education Hell : Rhetoric vs. Reality* (Alexandria, VA : Educational Research Service, 2009) ou encore dans la presse quotidienne à grand tirage avec par exemple Walt Gardner, « The 'crisis' of U.S. Education », *The New York Times* (14 janvier 2008).

<sup>630</sup> « The threat has become increasingly serious as this expansionist aim has been reinforced by an advancing industrial, military and scientific establishment. But what makes the Soviet threat unique in history is its all-inclusiveness. Every human activity is pressed into service as a

par *Life*. Le lien entre errements en matière d'éducation et supériorité russe dans la course à l'espace constitue un fait établi aux yeux de l'opinion publique à partir d'octobre 1957. Dans ce contexte, le choix du thème du premier épisode dans la série est très pertinent. En plein climat de Guerre froide, c'est le topos de l'affrontement entre Union Soviétique et États-Unis qui est le plus susceptible de retenir l'attention de la population. On notera d'ailleurs que la place matérielle accordée à la série sur la crise de l'éducation va decrescendo. Le sujet sur Stephen et Alexei se voit réserver les honneurs de la couverture et d'un placement en début de magazine. Or le reportage sur l'éducation recule dans les pages du magazine de semaine en semaine. Ce recul suggère l'importance thématique du premier épisode. Cette puissance du motif de l'affrontement sera confirmée par la suite, notamment par le biais d'un succès d'édition des années 1950, l'ouvrage d'Arthur S. Trace *What Ivan Knows That Johnny Doesn't*, publié trois ans après la série de *Life*<sup>631</sup>. La confrontation entre le système américain et l'éducation soviétique fait recette.

Avec le premier épisode, *Life* veut marquer les esprits pour vendre le reste de la série. Et ce, parfois au détriment de la rigueur. La comparaison des deux lycéens est volontairement biaisée par le magazine qui oppose Alexei, dont on nous précise qu'il se destine à être physicien, à Stephen, élève moyen qui n'est même pas certain de vouloir aller à l'université. La réalisation du reportage s'apparente à la réalisation d'une fiction. L'équivalent d'un casting est organisé au cours duquel Stan Wayman et Jane Estes, respectivement photographe et journaliste pour *Life*, auditionnent des lycéens dans plusieurs lycées de Chicago. Leurs critères pour le rôle sont déjà établis : ils recherchent un lycéen aux résultats moyens et athlète d'une des équipes de son lycée. Stephen Lapekas correspond à cette description et se voit offrir la couverture de *Life*, ce qu'il accepte sans savoir à ce moment que *Life* prépare une étude comparative et qu'il devra partager cette couverture. Ce sont près de 1700 photographies qui

---

weapon of expansion. Trade, economic development, military power, arts, science, education, the whole world of ideas--all are harnessed to this same chariot of expansion. The Soviets are, in short, waging total cold war ». Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1958)*, *op. cit.*

<sup>631</sup> Arthur S. Trace, *What Ivan Knows That Johnny Doesn't* (New York : Random House, 1961). Cet ouvrage est un clin d'oeil au travail de Rudolf Fleisch, auteur du célèbre *Why Johnny Can't Read* maintes fois réédité. Fleisch, *op. cit.*

sont prises alors que Stan Wayman suit comme une ombre le lycéen pendant une semaine. Bon nombre de ces photos sont mises en scène et Stephen reçoit des indications scéniques sur l'endroit auquel il doit se placer, l'action qu'il doit accomplir. Le reportage s'ouvre notamment sur une photographie réalisée en studio et qui nécessite plusieurs prises afin d'apporter l'effet de mouvement qui s'en dégage. C'est à l'occasion de cette séance que le lycéen découvre, traînant sur une table, les clichés d'Alexei Kutzkov. Cette série de photos permet à *Life* de scénariser son reportage en s'assurant que chaque photographie du lycéen moscovite trouvera son pendant chez le lycéen de Chicago<sup>632</sup>. Le procédé est très similaire dans la fabrication des photos d'Alexei Kutzkov. Interrogé en 2001 par le magazine hebdomadaire russe *Itogi*, Kutzkov explique l'envers du décor<sup>633</sup>. Il est suivi pendant près d'un mois par une équipe composée d'un journaliste, d'un photographe et d'un traducteur envoyés par *Life*. Il révèle notamment comment le photographe le place volontairement face au soleil lors de la prise de la photographie qui fait la couverture de *Life*, ce qui explique le visage fermé de l'adolescent. Cette anecdote accrédite l'idée d'une importante scénarisation du reportage par *Life* afin d'exagérer les différences entre les deux adolescents. Cette juxtaposition des deux portraits contribue à dramatiser la présentation, rendant le contraste beaucoup plus frappant. À travers cette manipulation, le magazine peut espérer marquer les esprits du lectorat. Il perd en exactitude mais gagne en sensationnalisme par le grossissement des traits, comme dans le cas du reportage sur Donald Pearson qui prend une dimension pathétique tant les conditions matérielles évoquées sont extrêmes.

La série sur l'éducation ne donne finalement que très peu à lire tant les photographies prennent de place. C'est là le traitement adapté à la spécificité du format magazine, et tout particulièrement à *Life*. C'est ainsi que le magazine était vendu par Henry Luce aux annonceurs lors de sa création, justifiant la place prépondérante accordée aux photographies malgré le surcoût qu'elles pouvaient représenter à l'impression :

Les images sont plus rapides que les mots. En publicité, les images se précipitent tandis que le texte se traîne. Les images invitent à être regardées,

---

<sup>632</sup> Entretien avec Joshua Lapekas, *op. cit.*

<sup>633</sup> Natalia Kalashnikova et Veronica Voskoboynikova, « The Great Soviet Dream (Великая советская мечта) », *Itogi* (15 mai 2001).

tandis que les longs textes rebutent. Les images mettent en scène tandis que le texte raconte et décrit.<sup>634</sup>

Le magazine n'a pas vocation à être lu ou regardé comme un livre. C'est un objet qu'on feuillette et dont la lecture est généralement fragmentée<sup>635</sup>. D'où l'importance d'y présenter des images qui raconteront les histoires bien plus efficacement que des mots comme c'est le cas dans la série sur la crise de l'éducation de *Life*. Le magazine représente un entre-deux entre l'immédiateté du journal quotidien et la sagesse et la précision du livre<sup>636</sup>. Mais plus que tout dans le cas des magazines généralistes, il s'agit de vendre du divertissement. Comme le souligne James Baughman, les Américains étaient conscients de ce qu'ils pouvaient attendre d'un magazine comme *Life* :

Les Américains ne cherchaient pas à être éclairés sur la politique par des magazines comme *Life*, ils cherchaient à être divertis.<sup>637</sup>

De ce fait, les informations présentées dans le magazine doivent être prises avec précaution puisque leur traitement est soumis à des impératifs autres que la volonté d'informer. La dimension commerciale intervient. Pour vendre, il faut divertir, et divertir à tout prix, quitte à parfois travestir ou refaçonner la réalité. L'honnêteté de *Life* a d'ailleurs fait l'objet d'une sérieuse remise en question au sujet du reportage sur Stephen Lapekas et Alexei Kutzkov. Gerald Bracey, universitaire américain spécialiste des politiques éducatives, s'est attelé à retrouver les deux lycéens. S'il est bien remonté jusqu'à Stephen Lapekas, ses recherches sur les traces d'Alexei en Russie n'ont en revanche pas livré de résultats concluants. Le lycéen moscovite n'apparaissait dans aucun relevé sur place et il semblait peu probable, d'après les recherches de Bracey, qu'un lycée soviétique ait permis à des journalistes américains de réaliser un reportage dans son enceinte<sup>638</sup>. Bracey en a conclu que le lycéen moscovite n'avait très

---

<sup>634</sup> « Pictures are faster than words. In advertising, pictures hurry where text creeps. Pictures invite a look, where long texts repel. Pictures dramatize where text narrates and describes ». Henry Luce, « A New Package for Advertisers » *Times Archives Inc.* (juin 1936).

<sup>635</sup> Doss, *op. cit.*, 20.

<sup>636</sup> van Zuiten, *op. cit.*, 4.

<sup>637</sup> James L. Baughman, « Who Read *Life*? The Circulation of America's Favorite Magazine », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 46.

<sup>638</sup> Il est difficile d'être catégorique quant à ce point. 1958 appartient à une période de dégel en Union Soviétique sous Khrouchtchev marquée par la déstalinisation du pays. On ne peut exclure la possibilité par exemple de la présence de reporters américains dans des établissements soviétiques lors du Festival mondial de la jeunesse et des étudiants. Cet événement organisé par la Fédération mondiale de la jeunesse démocratique, une organisation communiste non

probablement jamais existé hors des pages du magazine<sup>639</sup>. Les conclusions de Bracey nous semblent inexactes au vu de l'article publié par *Itogi* que nous évoquions plus tôt et qui propose un portrait d'Alexei Kutzkov quarante-trois après le reportage de *Life*. Toutefois, il apparaît que la déontologie de *Life* est sujette à remise en cause. Le déroulement des prises photographiques pour Stephen Lapekas ne laisse, quoiqu'il en soit, aucun doute quant à la scénarisation du reportage dans le but de rendre plus frappante la comparaison. Les informations données ne sauraient donc être prises dans leur intégralité pour argent comptant.

La scénarisation des clichés de la série est associée à un recours au pathos, élément très caractéristique de cette série. C'est le format du reportage sur un individu qui prime, à l'exception du quatrième numéro. La focalisation sur des destins individuels pour finalement raconter une histoire nationale permet d'être au plus près des préoccupations de chaque lecteur. Chacun peut s'identifier dans des traits de ces individus moyens, adhérant plus facilement au récit particulier qu'à la dimension globale. La multiplication des clichés, tels que la lecture d'histoires le soir dans la famille unie ou l'image du jeune surdoué se réfugiant à la bibliothèque, plonge le lecteur dans un univers familier et peu déroutant. Le quotidien lycéen de Stephen Lapekas, les difficultés matérielles de Donald Pearson, ou encore la vie de famille des Payson sont autant d'éléments dans lesquels l'Américain moyen peut se retrouver. A l'opposé des rapports et des ouvrages savants s'appuyant sur des données comptables et anonymes, *Life* propose de mettre un visage sur la crise. L'expérience nationale est retransmise au travers du prisme de l'univers domestique familier pour le lecteur, amplifiant l'impact potentiel de la série.

## **2.2. *Life* informatif : un témoignage de la guerre de l'éducation**

Malgré le caractère parfois sensationnaliste revêtu par la série, on ne peut pas retirer à *Life* sa qualité de témoin et reporter de son époque. Les reportages sur l'état de l'éducation doivent être pris avec précaution de par leur caractère

---

gouvernementale, s'est en effet déroulé, pour l'année 1957, à Moscou. Le dégel khrouchtchevien rend très plausible l'ouverture des écoles à des visiteurs étrangers dans un souci de diffuser une image positive du pays. Voir Frederick C. Barghoorn, « Soviet Cultural Diplomacy since Stalin », *Russian Review* Vol. 17, No. 1 (janvier 1958) : 41-55.

quelque peu tapageur. Ils rendent compte néanmoins de faits de société. En outre, les réactions suscitées par la parution de la série disent également beaucoup de son contexte de production. La série de *Life* constitue, dans sa globalité, une source de choix dans l'illustration du climat de l'époque. Henry Luce, fondateur du magazine, déclarait :

D'ici cent ans les historiens devraient pouvoir se reposer largement sur notre magazine en images au lieu d'avoir à fouiller parmi des douzaines de journaux et de magazines.<sup>640</sup>

En effet, dans les cinq numéros qui font l'objet de notre étude se dessine très nettement une image du conflit qui faisait rage alors dans le monde de l'éducation. Si ces photoreportages peuvent sembler caricaturaux, ils mettent en scène les traits les plus saillants des écueils du système éducatif américain tels que dénoncés par les critiques de l'époque. Dans les pages de *Life*, c'est le débat entre chantres de la nouvelle éducation et défenseurs d'un modèle traditionnel qui se joue.

Le point de vue adopté et défendu par *Life* est très nettement celui du discours anti éducation moderne. Il n'est pas étonnant que le lycée soit au cœur de la série puisqu'il s'agit du niveau qui cristallise le plus de critiques. Le portrait de Stephen Lapekas est à proprement parler un portrait-charge de ce que beaucoup considéraient comme les déviances du progressisme. Dans le choix des activités photographiées, *Life* pointe clairement du doigt le nivellement par le bas dont est victime le lycée américain. Il n'y a qu'à lire les détails parsemés dans les textes accompagnant le photoreportage. On précise par exemple que dans ses cours de littérature, Alexei Kutzkov a lu Shakespeare et Shaw, tandis que Stephen ne vient que de finir le roman *Enlevé!* de Robert Louis Stevenson, texte initialement publié dans une revue pour enfants. Alors qu'Alexei suit des cours de physique et de mathématique avancés, c'est à la dactylographie que s'adonne Stephen. Cet exemple sous-tend l'idée que pendant que l'Union Soviétique prépare des ingénieurs qui participeront à l'effort de guerre, les États-Unis, eux, forment une armée de secrétaires. *Life* dénonce la logique des

---

<sup>639</sup> Gerald W. Bracey, « Plus Ça Change », *The Phi Delta Kappan* Vol. 86, No. 06 (février 2005) : 476-478.

<sup>640</sup> « A hundred years from now historians should be able to rely largely on our Picture Magazine instead of having to fumble through dozens of newspapers and magazines. » Cité dans Erika Doss, *op. cit.*, 2.

éducationnistes qui se sont efforcés de faire accorder le même poids aux formations professionnelles qu'aux cours à contenu plus traditionnellement académique. D'autres aspects des méthodes éducationnistes sont épinglés, notamment la recommandation d'un effacement de la présence enseignante sous sa forme contraignante dans la classe. L'adulte doit limiter ses interférences pour permettre à la classe de fonctionner comme une réplique de la vie de la communauté dans la société. C'est la pression des pairs qui doit se substituer aux contraintes imposées par l'enseignant. Le portrait de Barry Wichmann, le jeune surdoué, est ici révélateur du point de vue de *Life* sur cet aspect. C'est l'exemple de Barry et de son arc acheté pour être quelqu'un parmi les autres enfants. *Life* insiste sur la douloureuse nécessité de se conformer, faisant à nouveau usage du pathos en évoquant un aveu « déchirant » fait par Barry :

Mais le réconfort auquel Barry parvient en se conformant est obtenu au prix fort, et ses commentaires sur le base-ball donnent un aperçu déchirant de son besoin de se faire accepter. « J'ai essayé et essayé encore d'aimer le base-ball, dit-il, mais je n'y arrive simplement pas. Vous savez, c'est quelque chose de plutôt important dans le coin ».<sup>641</sup>

Un autre aspect des méthodes prônées par les éducationnistes et dénoncées par *Life* est le principe selon lequel la valeur d'une matière dans les programmes d'enseignement doit être déterminée par le nombre de situations immédiates et réelles de la vie auxquelles elle peut être appliquée. Il ne s'agit pas d'enseigner les grands ensembles théoriques à partir desquels on peut déduire des applications pratiques mais de fournir directement les informations dont l'enfant aura besoin au quotidien. Ainsi, on préfère expliquer comment être en bonne santé plutôt que de faire étudier la physiologie<sup>642</sup>. C'est à cette tendance que le numéro quatre de la série s'oppose en vantant les nouvelles méthodes d'enseignement des sciences qui feront dans un premier temps primer l'étude des grands principes sur leurs applications pratiques dans le quotidien. Les exemples dans les photoreportages de piques lancées aux éducationnistes sont nombreuses, tout en n'étant que suggérées. À aucun moment ne sont

---

<sup>641</sup> « But the comfort that Barry gets from conformity sometimes comes hard, and his comments on baseball give a heart-rending insight into his need for acceptance. 'I've tried and tried to like baseball,' he says, 'but I simply can't like it. You know, it's a pretty important thing around here' ». « The Waste of Fine Minds », *op. cit.*

<sup>642</sup> Hofstadter, *Anti-Intellectualism, op. cit.*, 346.

évoqués des responsables de la situation actuelle. Toutefois *Life* évoque une « corruption du rêve éducatif américain »<sup>643</sup>. Par une pirouette et l'emploi de la voie passive aucun responsable n'est désigné pour cette corruption, les attaques contre les éducationnistes demeurent donc à demi camouflées. Les éditoriaux qui accompagnent la série en revanche ne jouent pas sur le mode de la suggestion et ne masquent pas leurs attaques.

Ces trois éditoriaux adoptent un ton bien plus virulent et le mode de la mise en accusation. L'éditorial du 24 mars 1958 dresse une liste des instances qui ont été tenues responsables pour l'état des écoles : spécialistes de l'éducation, professeurs, élèves et parents. La responsabilité du gouvernement, tant au niveau des États que de l'échelon fédéral, n'est pas directement évoquée. Cet éditorial est rédigé par Sloan Wilson, l'auteur de nombreux articles critiques sur l'éducation pour le compte du *New York Herald Tribune*. Le titre qu'il donne à sa contribution est sans appel : « Il est temps de mettre fin à notre carnaval »<sup>644</sup>. Wilson reprend l'argumentaire que nombre de ses contemporains comme Bells ou Bestor ont employé pour dénoncer les dérives du système éducatif. Les États-Unis ont fait le choix d'offrir une éducation secondaire à tous, contrairement aux systèmes européens par exemple. Wilson salue ce choix national mais dénonce vigoureusement l'influence des « éducationnistes » :

Une toute nouvelle espèce d'éducateur est apparue pour gérer ces nouvelles écoles. C'était des hommes tels que John Dewey et ses disciples, qui inventèrent quelques-unes des expressions les plus stupides qu'on n'ait jamais entendues (la 'personnalité totale' de l'enfant devait être développée par le biais du 'processus d'ingénierie psychologique de groupe'). La mise en œuvre de leurs objectifs a été désastreuse dans de nombreux cas.<sup>645</sup>

C'est une position très similaire qui est avancée dans l'éditorial du dernier épisode de la série. Il est à la fois question des conséquences des initiatives que les éducationnistes ont mises en place dans les écoles, mais aussi de leur résistance à tout changement. Les changements pour remédier à la crise ne seront réalisables qu'à l'issue d'un combat contre les éducationnistes, décrits comme constituant un lobby puissant et très représenté dans l'administration

---

<sup>643</sup> « how the American educational dream has been corrupted », *Life* (24 mars 1958).

<sup>644</sup> « It's Time to Close our Carnival », *ibid.*

<sup>645</sup> « To run the new schools a whole new breed of educator appeared. They were men such as John Dewey and his disciples, who invented some of the silliest language ever heard (the 'total personality' of a child was to be developed through 'group psychological engineering'). The development [...] of their aims was disastrous in many cases ». *ibid.*

scolaire et dans les commissions en charge de certifier les enseignants<sup>646</sup>. La charge contre les éducationnistes constitue le cœur de l'éditorial du 31 mars 1958, dont le titre ne laisse planer aucun doute quant à la position de son auteur vis-à-vis des éducationnistes :

Le problème plus profond de l'éducation : il faut déloger les décombres des éducationnistes et redécouvrir la vraie nature de l'apprentissage.<sup>647</sup>

La position de *Life* est clairement codée et ne semble pas laisser de place à la confusion. Les éducationnistes n'ont pas voix au chapitre dans la série de reportages. Leur point de vue trouve toutefois un forum d'expression ailleurs dans les pages de *Life*. Le courrier des lecteurs en réaction au premier épisode de la série, publié dans le numéro du 14 avril 1958, leur sert de tribune. Les éducationnistes y exposent leur colère. Certains offrant une lecture oppositionnelle<sup>648</sup> aux propos du magazine. L'interprétation du reportage sur Stephen Lapekas et Alexei Kutzkov ne semble pas prêter à malentendu. La position de *Life* est sans équivoque : le système éducatif américain est battu à plate couture par le système soviétique. Stephen Lapekas est symbole de l'échec du lycée américain. C'est le point de vue auquel adhère une majorité des lecteurs publiés mais ce n'est pourtant pas là l'interprétation de tous. Certains ont préféré voir dans Stephen l'image de la réussite du progressisme, un adolescent bien dans sa peau, équilibré et qui n'a pas été écrasé par le système éducatif. Analysé sur la base de cette grille de lecture alternative, Stephen incarne le meilleur de l'Amérique : c'est un sportif accompli, à la vie sociale riche, un adolescent épanoui et incarnant de bonnes valeurs en tant que membre d'une YMCA dans laquelle il mène la prière. C'est la lecture adoptée par une certaine Nancy C. Berstler, par exemple, qui intervient par le biais d'une lettre publiée dans les pages du magazine trois semaines après le premier reportage :

---

<sup>646</sup> « [Those advocating reform] must still reckon with the powerful educationists on accreditation boards and within school administrations who continue to confuse the aims of education by their half-blind devotion to the practical techniques of the teacher and the utopian 'life-adjustment' of the pupil ». « Family Zest for Learning », *op. cit.*

<sup>647</sup> « The Deeper Problem in Education. It is to Dig Out Educationists' Debris and Rediscover Learning's True Nature ». *Life*, (14 avril 1958).

<sup>648</sup> Dans sa typologie des différents positionnements que peut adopter le lecteur face à un texte tiré des médias de masse, Stuart Hall prévoit la possibilité d'une lecture oppositionnelle, ou contre-hégémonique : « it is possible for a viewer to understand both the literal and the connotative inflection given by a discourse but to decode the message in a globally contrary way. He/she deteriorates the message in the preferred code in order to retotalize the message within some alternative framework of reference ». Hall, *op. cit.*, 175.

Messieurs, comptez les sourires des Soviétiques et ceux des Américains. Cela doit certainement compter pour quelque chose. Nancy C. Berstler. Springfield, N.J.<sup>649</sup>

Keith Ekblaw, un autre lecteur ayant visiblement adopté une grille de lecture similaire, exprime un raisonnement proche :

Messieurs, tant que Stephen a une petite amie comme Penny et qu'Alexei a ses devoirs, il me semble que Stephen est le gagnant. Keith Ekblaw. Rock Island, Ill.<sup>650</sup>

En appliquant à la lecture du photoreportage les codes et les valeurs éducationnistes, le parcours de Stephen peut être interprété comme une réussite en opposition au modèle soviétique qui écrase et façonne de manière rigide. Le propos du magazine est alors subverti.

La résistance des éducationnistes ne s'est pas uniquement manifestée à travers la proposition d'une grille de lecture alternative de la série de *Life* et une contribution fournie à la rubrique du courrier des lecteurs. Elle a pris des formes bien plus engagées. La rubrique du courrier des lecteurs en date, à nouveau, du 21 avril 1958 évoque un mouvement de boycott du magazine :

Messieurs, vos mensonges et vos chiffres sont utilisés pour monter les gens contre l'éducation publique. Votre magazine ne fera plus partie de ma liste d'abonnements désormais. Ray Fredstrom, principal. Écoles publiques du district de Ralston, Neb.<sup>651</sup>

Un commentaire des éditeurs de *Life* accompagne la lettre et précise que le magazine a eu vent d'une note circulant parmi les membres de l'Association Nationale des Principaux du Secondaire<sup>652</sup> et en appelant à menacer d'annuler les abonnements au magazine. La note invite les principaux et proviseurs à taire le fait qu'ils agissent suite à l'appel de l'association afin que leurs courriers aient le plus d'impact possible. La justification pour cet appel tient dans ce que l'association qualifie d'attitude « hostile » envers l'éducation de la part du magazine. La réaction de la presse est immédiate et dans la semaine qui suit la publication de cette note de l'Association Nationale des Principaux du

---

<sup>649</sup> « Sirs : Count the smiles of the Russians and those of the Americans. Surely this must be worth something. Nancy C. Berstler. Springfield, N.J. » *Life*, (21 avril 1958).

<sup>650</sup> « Sirs : As long as Stephe has a chick like Penny and Alexei has homework, I figure that Stephen is the winner. Keith Ekblaw. Rock Island, Ill. » *Ibid.*

<sup>651</sup> « Sirs : Your untruths and statistics are used to influence people, against public education. Your magazine will not be on my subscription list in the future. Ray Fredstrom, Principal. Ralston Public Schools, Neb. » *Life*, (21 avril 1958)

<sup>652</sup> Cette association est une des branches de la National Education Association.

Secondaire, de nombreux journaux se saisissent de l'affaire dans leurs éditoriaux. La rédaction de *Life* s'empresse de relayer les prises de position de ses confrères. Quelques extraits en sont publiés dans le numéro du 28 avril 1958. Ils dénoncent tous la tentative d'intimidation par les éducationnistes et beaucoup se rallient à la position de *Life* sur l'état du système éducatif. L'appel au boycott de l'Association des Principaux y est souvent analysé comme une pirouette, une façon d'esquiver les questions soulevées par la série sur la crise de l'éducation. Le *Star* de Kansas City est un exemple de cette position :

Il se peut que l'article mis en cause ait exagéré les faiblesses de nos écoles. Il a néanmoins soulevé des questions auxquelles l'appel au boycott ne répond pas.<sup>653</sup>

Plus généralement, les journaux notent le refus des professionnels de l'éducation de prendre part au débat et l'associent à une forme de malveillance. De par leur attitude, les éducateurs participant au boycott font passer leurs intérêts personnels au-dessus du souci d'améliorer les écoles. Un éditorial repris dans plusieurs journaux locaux réutilise la notion d'hostilité à l'éducation employée par la note de l'Association Nationale des Principaux du Secondaire pour la retourner :

Cette recommandation est révélatrice quant aux attitudes fondamentales des bureaucrates éducationnistes professionnels qui dirigent des organisations telles que la N.E.A. Elle soulève cette question : qui agit de manière hostile à l'encontre de l'éducation véritable ?<sup>654</sup>

La tentative d'intimidation à laquelle se livre ce syndicat ne fait finalement que renforcer l'idée que des réformes sont nécessaires dans la gestion des écoles.

### **2.3. Contrôle de l'opinion ?**

Les menaces de boycott et la manière dont la presse se saisit de l'affaire témoignent du retentissement de la série à l'époque. Une question reste en suspens à l'issue de l'analyse de la série de *Life* : dans quel but ces reportages ont-ils été publiés ? Servaient-ils une fonction précise et se peut-il que le

---

<sup>653</sup> «The offending article may have been an overstatement of the weaknesses of our schools. But it asked questions that are not answered by the threat of boycott». «Reaction to a Letter», *Life* (28 avril 1958) : 16.

<sup>654</sup> «This advice is revealing as to the fundamental attitudes of the professional 'educationist' bureaucrats who run such organizations as the N.E.A. It prompts this question : whose policies are inimical to genuine education?». «Reaction to a Letter», *op. cit.*

magazine ait travaillé en service commandé pour cette série? Certes, les fonctions de divertissement et d'information sont à l'œuvre. En s'attaquant à l'éducation, *Life* aborde un domaine qui peut toucher chacun de ses lecteurs. La lecture proposée est sans équivoque : les écoles traversent une grave crise. Le magazine se fait, dans une certaine mesure, tribune pour les partisans de la réforme. Parmi ce groupe, se trouve, à compter d'octobre 1957, le gouvernement Eisenhower.

À peine trois mois après le lancement de Spoutnik, Eisenhower présente au peuple américain les mesures qu'il entend mettre en place en réponse à la menace soviétique :

Dans le domaine de l'éducation et de la recherche, je recommande un programme équilibré pour améliorer nos ressources impliquant l'investissement de près d'un milliard de dollars sur une période de quatre ans. Ce programme implique de nouvelles tâches pour le Ministère de la santé, de l'éducation et de la protection sociale conçues principalement pour encourager une qualité accrue de l'enseignement et les opportunités pour les élèves dans les intérêts de la sécurité nationale. Il prévoit aussi une multiplication par cinq des sommes mises à la disposition de la Fondation Nationale pour les Sciences pour ses activités spéciales qui contribuent à stimuler et améliorer l'éducation en science.<sup>655</sup>

La série de *Life* se présente comme une justification *a posteriori* des mesures prises sur le plan national, confirmant les diagnostics alarmistes sur l'état de l'éducation dans les trois premiers numéros, puis embrassant pleinement la direction prise au niveau fédéral en vantant les initiatives dans le domaine des sciences et des mathématiques dans le quatrième numéro. Cette adhésion au programme national est scellée par le choix de mettre en avant les travaux effectués dans le cadre institutionnel de la Fondation Nationale pour les Sciences. Créée en 1950, cette agence fédérale devait être un des piliers du programme pour relever le niveau des écoliers américains. C'est sur les travaux de cette agence que s'appuie *Life* en proposant une série d'expériences conçue dans le cadre des initiatives de cette fondation.

Ne se pourrait-il pas alors que *Life* ait travaillé en collaboration avec le gouvernement, lui offrant un large accès aux foyers américains ? Dans les

---

<sup>655</sup> « In the area of education and research, I recommend a balanced program to improve our resources, involving an investment of about a billion dollars over a four year period. This involves new activities by the Department of Health, Education and Welfare designed principally to encourage improved teaching quality and student opportunities in the interests of national security. It also provides a five-fold increase in sums available to the National Science

années 1950, les grands magazines généralistes tels que *Life*, *Look*, *Collier's* ou le *Saturday Evening Post* vivent encore leurs grandes heures. L'ère de la télévision et des magazines spécialisés n'a pas encore balayé ces publications et, comme le souligne A.J. van Zuiten, ce sont alors des magazines qui jouent un rôle très important dans l'élaboration des priorités nationales et l'orientation des problèmes sujets à discussion dans la sphère publique<sup>656</sup>. Parmi ces magazines, *Life* est estimé comme une des publications les plus populaires. Chaque exemplaire de ce magazine passe entre plus de mains et est lu par plus de personnes que n'importe quel autre magazine<sup>657</sup>. C'est une revue dont on parle, qu'on partage avec son entourage. Dans les années 1950, *Life* est tiré à un peu moins de six millions d'exemplaires et on estime que chaque exemplaire passe entre les mains de 75 millions d'Américains par le phénomène de « circulation »<sup>658</sup>. Les bonnes pages sont régulièrement reprises dans la presse quotidienne, assurant un lectorat plus vaste encore. L'impact potentiel du contenu est donc significatif. Suite à la parution du numéro du 25 mars, Stephen Lapekas se souvient avoir atteint une petite célébrité, matérialisée par une vague de lettres qui lui sont envoyées et les invitations qu'il reçoit à venir intervenir sur les ondes de la radio<sup>659</sup>. Quand bien même le lectorat n'adhère pas totalement au contenu, la présence d'une série qualifiée de « vitale » et qui revient régulièrement pendant cinq semaines ne peut que favoriser l'émergence du thème de la crise de l'éducation comme sujet de préoccupation et de discussion au quotidien dans la société américaine.

La capacité du magazine *Life* en tant que faiseur d'opinion n'est plus à démontrer. On pensera notamment au rôle du magazine quelques années plus tard dans le façonnement de la légende de Camelot autour de John Fitzgerald Kennedy<sup>660</sup>. Une semaine après l'assassinat du président, sa veuve avait invité un journaliste du magazine *Life* à venir la rencontrer afin qu'il puisse rédiger un

---

Foundation for its special activities in stimulating and improving science education ». Eisenhower, *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1958)*, *op. cit.*

<sup>656</sup> van Zuiten, *op. cit.*

<sup>657</sup> Baughman, *op. cit.*, 42.

<sup>658</sup> Peter B. Hales, « Imagining the Atomic Age », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 105.

<sup>659</sup> Entretien avec Joshua Lapekas, *op. cit.*

<sup>660</sup> Joyce Hoffmann, *Theodore H. White and Journalism as Illusion* (Columbia : University of Missouri Press, 1995) : 1-4.

article en mémoire de son époux. À cette occasion, Jackie Kennedy, souhaitant que son époux demeure, dans la mémoire américaine, auréolé d'une image positive, introduit la comparaison entre l'ère Kennedy et le mythe de Camelot. C'est dans les pages de *Life* que ce parallèle est donc pour la première fois évoqué. Il sera, par la suite, repris à maintes occasions et demeure une des images les plus communément associées à la présidence Kennedy.

Une démarche similaire a-t-elle été adoptée par le gouvernement Eisenhower, soucieux de garantir un accueil favorable au projet du *National Defense Education Act* ? Le passage de ce texte de loi, qui a constitué une des plus importantes incursions fédérales dans le domaine de l'éducation, aurait été favorisé dans un contexte d'opinion publique sensibilisée et gagnée à la cause de la réforme de l'éducation.

Il est difficile d'établir un lien direct entre le gouvernement et la rédaction de *Life* et d'affirmer que *Life* était un service commandé. Il est une certitude : aucun ordre n'est venu directement du président Eisenhower au magazine. Il n'est en revanche pas impossible qu'un collaborateur de la Maison Blanche ait pesé sur la parution de la série. Dans une lettre datée du 26 mars 1958, le président félicite Charles Douglas Jackson, un expert qui travaille comme assistant pour la Maison Blanche, pour l'éditorial de *Life* sur l'éducation<sup>661</sup>. Eisenhower se dit ravi du contenu de l'éditorial et se réjouit que Jackson ait pris l'initiative d'écrire cet article :

J'en reviens aux louanges. J'espère franchement que vous ne vous contenterez pas de la publication d'un seul éditorial de ce type. Les cinq années que j'ai passées à mon poste actuel m'ont convaincu de plus en plus de la valeur, et même du caractère indispensable, de la répétition. Les éducateurs, les parents et les élèves tout pareillement doivent être continuellement secoués par les défauts de notre système éducatif. Il faut les persuader d'abandonner la voie éducative qu'ils ont, de manière plutôt aveugle, suivie en conséquence des enseignements de John Dewey.<sup>662</sup>

---

<sup>661</sup> Charles Douglas Jackson a débuté sa carrière dans les médias américains, passant notamment par les bureaux de *Time*. Il devient dans les années 1950 un des assistants spéciaux d'Eisenhower. Il participe notamment à la même époque à l'opération Mockingbird, rendue publique par la Commission Church en 1975, opération menée par la C.I.A. pour influencer les médias américains durant la guerre froide. Dans les années, il est fonctionnaire au service du président Eisenhower.

<sup>662</sup> « I go back to my song of praise. Frankly, I hope that you are not content with the publication of one such editorial. Five years in my present post have more and more convinced me of not only the value but the indispensability of reiteration. Educators, parents and students alike must be continuously stirred up by the defects in our educational system. They must be induced to abandon the educational path that, rather blindly, they have been following as a result of John

Il s'avère que l'éditorial de *Life* n'est pas né sous la plume de Charles Douglas Jackson. Dans une lettre datée du 8 avril 1958, ce dernier informe Eisenhower que l'éditorial de *Life* est l'œuvre d'un journaliste régulier du magazine<sup>663</sup>. On ne peut donc affirmer que la série « *Crisis in education* » a été directement commandée par le gouvernement. Néanmoins, Eisenhower n'est pas hostile à cette idée. Il appelle de ses vœux, dans sa lettre à Jackson, une multiplication des articles adoptant la même ligne que *Life*<sup>664</sup>. Bien que n'agissant pas en service commandé, la série a définitivement servi les intérêts du gouvernement et on ne peut écarter la possibilité qu'un autre membre du gouvernement ait commandé cette série de reportages.



Si la fiabilité et l'objectivité des reportages qui composent la série « *Crisis in education* » sont incertaines, il n'en reste pas moins que la série publiée par *Life* au printemps 1958 illustre le tumulte qui agite le monde de l'éducation. Quand bien même des spécialistes ont maintes fois tiré la sonnette d'alarme, c'est cette série dans un grand magazine généraliste particulièrement populaire qui vient véritablement combler le fossé entre monde des professionnels de l'éducation et Américains moyens. *Life* prétend bien agir comme relais et "lever la malédiction de Cassandra"<sup>665</sup> qui jusqu'alors marginalisait le propos des spécialistes les plus alarmistes. Ce faisant, le magazine facilite la transition et l'introduction des mesures à venir prises par le gouvernement fédéral pour faire face à la crise. Il est ainsi à la fois vecteur de transmission de l'information et façonneur de l'opinion publique.

---

Dewey's teachings». Dwight D. Eisenhower, « Letter to Charles Douglas Jackson, 26 March 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

<sup>663</sup> Charles Douglas Jackson, « Letter to Dwight D. Eisenhower, 8 April 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

<sup>664</sup> « It is a reform that I believe could come about fairly promptly if a sufficient number of our respected periodicals, lecturers, speakers, business and other leaders would make such an effort a personal and primary objective ». Eisenhower, *ibid.*

<sup>665</sup> « For years most critics of U.S. education have suffered the curse of Cassandra—always to tell the truth, seldom to be listened to or believed. But now the curse has been lifted ».

En effet, la parution de cette série intervient alors qu'on s'affaire, à Washington, autour du vote d'une loi qui entend pallier les lacunes du système éducatif et résoudre la crise de l'éducation : le *National Defense Education Act*.

## VIII. L'État s'en mêle : le *National Defense Education Act* de 1958

---

« *Education is our first line of defense* »<sup>666</sup>.

*Harry S. Truman*

À son retour d'Union Soviétique, William Benton avait mis en lumière les forces du système éducatif soviétique, soulignant en creux les faiblesses du modèle américain. Néanmoins, à ses yeux, tout n'était pas perdu et les États-Unis disposaient des ressources pour inverser la tendance et développer un système à même de rivaliser avec l'Union Soviétique en termes de performances, sans renier les principes fondateurs de respect de l'individualisme et de non-endoctrinement des jeunes. Un tel renversement n'était possible, selon Benton, qu'au prix d'un bouleversement majeur dans le système éducatif

---

<sup>666</sup> Harry S. Truman, *Address at Rollins College, Winter Park, Florida (March 8, 1949)* dans *Public Papers of the Presidents: Harry S. Truman* (consulté le 07 mars 2013), <<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1067>>.

américain : l'intervention fédérale. La situation d'urgence justifiait le recours à des mesures extraordinaires.

Lors d'une intervention devant la commission de l'énergie atomique du Congrès en 1956, William Benton préconisait ainsi une intervention fédérale sous forme financière. S'adressant au président de la commission, Benton en appelait à agir courageusement et ce malgré les résistances dans la société américaine à une participation accrue de l'État fédéral dans les affaires éducatives :

Je note [que vous dites dans la préface de votre rapport] que la question d'une aide financière fédérale généralisée est sujette à controverse.... Il me semble que nous pourrions nous accorder sur le fait que, puisqu'il est admis qu'il revient à l'État fédéral d'assurer la défense du pays, le recours à un financement fédéral est approprié pour former suffisamment d'ingénieurs et de scientifiques compétents afin d'assurer notre sécurité en ces temps de grandes « découvertes » scientifiques.<sup>667</sup>

Les propos de Benton mettent à jour le dilemme auquel est confrontée l'administration Eisenhower au lendemain de Spoutnik. Sommée d'agir et de prendre des mesures concrètes afin que les États-Unis retrouvent leur rang dans la Guerre froide, elle est confrontée à des freins institutionnels et culturels dans la sphère de l'éducation. Les différentes vagues d'attaques contre l'éducation moderne ont installé dans l'opinion publique l'idée que le système éducatif constituait, en l'état, une faiblesse du modèle américain. Les yeux sont donc rivés sur les écoles. Néanmoins, toute tentative de prise de mesure par le gouvernement fédéral se heurte à une réalité constitutionnelle : l'État américain n'est pas un acteur légitime de la prise de décision en éducation.

Néanmoins, l'émergence du discours repensant l'éducation comme enjeu de la sécurité nationale dans le contexte de la Guerre froide permet de faire sauter les verrous institutionnels et culturels : en août 1958, le Congrès donne son aval à une intervention fédérale sans précédent dans le domaine de l'éducation. Le *National Defense Education Act* marque un tournant dans l'histoire de l'éducation américaine, institutionnalisant un droit de regard fédéral dans un domaine qui jusqu'alors avait été considéré comme une chasse gardée

---

<sup>667</sup> « I recognize [you say] that the question of general federal aid to schools is a controversial subject.... I suggest we could reach agreement that, since it is a constituted federal function to provide for the common defense, federal spending is proper to provide enough well-trained engineers and scientists to sustain our security in an age of great scientific 'breakthroughs' ». Benton (Edward W. Garrett éd.), *op. cit.*, 95.

des États. Nous nous intéresserons ici à ce texte voulu par Washington comme outil de résolution de la crise de confiance à l'égard des écoles de la nation.

## **1. La question de l'aide fédérale, l'autre débat de l'après-1945**

En 1956, William Benton est tout à fait conscient des objections qui existent contre sa proposition d'aide fédérale aux écoles, comme le souligne la citation précédente. Si au lendemain de la seconde guerre mondiale le débat est âpre entre partisans de l'éducation moderne et défenseurs du modèle d'éducation humaniste, d'autres questions relatives à l'administration du système éducatif peinent également à se résoudre. Un de ces points de tension est celui des modalités de financement de l'éducation. Alors que certains, à l'image de Benton, soulignent que les circonstances extraordinaires appellent une réponse extraordinaire que l'échelon fédéral est seul à pouvoir fournir, d'autres sont beaucoup plus réservés, voire formellement hostiles, à l'idée d'une intervention de Washington dans les affaires éducatives. Le vote du *National Defense Education Act* en 1958 intervient alors que les États-Unis sont divisés quant au rôle à jouer par l'État central.

### **1.1. Le front de résistance à l'intervention fédérale : une hostilité fermement ancrée**

Les observations sur le système éducatif soviétique formulées par William Benton dévoilent que, si ce modèle est admiré pour ses performances, il demeure toutefois profondément étranger, notamment par son caractère centralisé :

Nous ne pouvons reproduire dans notre pays la vaste gamme de pressions et d'incitations que l'Union Soviétique parvient à faire peser sur ses jeunes, et quand bien même nous le pourrions, nous ne le voudrions pas. Leur système est un système extrêmement centralisé et quasi automatisé. Les programmes d'enseignement sont standardisés jusqu'à ce qui correspondrait au deuxième cycle à l'université, avec un seul choix de base pour l'étudiant, le « choix » de carrière qu'il formule à la fin du cycle secondaire.<sup>668</sup>

---

<sup>668</sup> « We cannot duplicate in this country the full array of pressures and incentives the Soviet Union is able to bring to bear on its young people—and we wouldn't want to duplicate it if we could. Theirs is a highly centralized, push-button system. The curriculum is standardized throughout the Soviet Union right up to what we would call the graduate school level, with only

La gestion de l'éducation par le gouvernement central apparaît comme impensable et intransposable sur le territoire américain. Elle est associée par Benton aux tares du modèle soviétique, constituant dans une certaine mesure une manifestation du caractère totalitaire du régime. La centralisation est perçue comme un mode de gestion rigide et indésirable. L'opinion de Benton est le reflet d'une certaine méfiance dans la société américaine à l'égard de toute concentration de pouvoirs trop marquée. Si Benton se résout à en appeler à une intervention fédérale pour faire face à l'urgence de la menace soviétique, bon nombre de groupes se montrent plus réticents.

Les motifs d'opposition à l'intervention fédérale en éducation sont multiples. Plusieurs groupes se dessinent, incarnant divers intérêts et diverses motivations pour objecter contre une présence fédérale dans la gestion des questions éducatives. Trois angles d'attaque peuvent être distingués, fondés sur des tensions impliquant des questions de religion, de luttes d'influence ou d'idéologie politique<sup>669</sup>.

Un premier problème se pose sur le plan religieux. La Constitution établit une claire séparation entre État et religion par le biais du Premier amendement et de sa « clause d'établissement ». Par conséquent, toute subvention fédérale à l'éducation devrait exclure les écoles privées religieuses<sup>670</sup>. Ces circonstances expliquent les réticences de groupes religieux quant à la mise en place d'une subvention fédérale significative à l'éducation. Les catholiques notamment font preuve d'une opposition déterminée, puisque les fonds fédéraux ne pourraient *a priori* bénéficier qu'aux écoles publiques<sup>671</sup>. Ce système, estiment-ils, les pénaliserait doublement car ils financeraient alors les frais d'inscription de leurs enfants dans les écoles catholiques et contribueraient doublement au financement des écoles publiques par les impôts locaux et les impôts versés à l'échelon fédéral. Considérant que les écoles privées religieuses rendent avant

---

one basic choice open to the student, the seeming choice of a career that he makes at the end of the ten-year school ». Benton, *op. cit.*, 94.

<sup>669</sup> Dickson, *op. cit.*, 225.

<sup>670</sup> Les écoles privées assurent au début des années 1950 l'éducation de près de 3,4 millions d'enfants, contre environ 25 millions d'enfants scolarisés dans le public. National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics : Enrollment in Educational Institutions, by Level and Control of Institutions* (consulté le 20 juin 2013), <[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_003.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_003.asp)>.

tout une forme de service public aux familles souhaitant voir leurs enfants éduqués dans le respect de leurs croyances, ils jugent inacceptable toute aide fédérale qui ne bénéficierait qu'aux écoles publiques<sup>672</sup>.

De manière plus générale, la notion d'intervention fédérale suscite une résistance de la part des groupes religieux à tendance fondamentaliste qui y voient un premier pas vers une uniformisation des programmes à l'échelle nationale. Ils craignent par exemple que l'emprise de l'État puisse aboutir à la mise en place de l'enseignement du darwinisme dans l'ensemble des écoles, au détriment du créationnisme. L'aide financière fédérale est perçue comme premier pas vers une tentative de prise de contrôle.

Une logique similaire anime l'opposition de nombreuses personnes dans les États appliquant la ségrégation dans les écoles. L'intervention fédérale pourrait aboutir, selon eux, à une déségrégation forcée des écoles. L'augmentation des sommes allouées par Washington risquerait de conforter le gouvernement dans l'idée qu'il dispose d'un droit de regard en tant que bailleur de fonds.

Enfin, un dernier front d'opposition s'appuie sur le rejet politique et idéologique d'une intervention plus grande du gouvernement fédéral de manière générale. Cette position s'appuie sur une lecture stricte du dixième amendement, établissant que tout pouvoir non attribué explicitement à l'échelon fédéral revient aux États. La sphère d'influence de Washington ne peut s'étendre qu'au détriment du pouvoir des États et ne peut donc être permise. Une version plus radicale de cette approche est formulée dans les années 1950 par l'économiste Milton Friedman qui, pour sa part, estime que l'éducation ne devrait pas être du ressort d'un quelconque gouvernement, qu'il soit central ou local. Friedman appelle à une libéralisation du marché de l'éducation, le rôle du gouvernement n'étant que de distribuer localement aux familles des crédits d'impôts afin de permettre l'inscription des enfants dans des écoles non gérées par le gouvernement<sup>673</sup>.

---

<sup>671</sup> William A. Mitchell, « Religion and Federal Aid to Education », *Law and Contemporary Problems* Vol. 14, No. 1 (hiver 1949) : 112-143.

<sup>672</sup> *Ibid.*, 131.

<sup>673</sup> Milton Friedman, « The Role of Government in Education » dans Robert A. Solo (éd.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick : Rutgers University Press, 1955) : 123-144.

Paradoxalement, les divers sondages d'opinion suggèrent une adhésion massive du public à l'aide financière fédérale aux écoles<sup>674</sup>. La résistance semble venir principalement des décideurs et personnalités en position d'influence, qu'il s'agisse de représentants des différents cultes ou d'élus. Les motivations des trois groupes précédemment mentionnés, bien qu'elles soient variées, ont en commun de reposer sur une crainte de perte ou d'amenuisement du contrôle des écoles par les échelons locaux et de déséquilibre entre pouvoir des États et pouvoir central. Les réticences des décideurs se reflètent dans le bilan fédéral en matière d'éducation, marqué par une grande circonspection dans la formulation des lois touchant aux écoles.

## **1.2. Les tentatives d'intervention précédentes**

Malgré les fronts de résistance existants, le gouvernement central était intervenu à quelques reprises par le passé dans le domaine de l'éducation par le biais de lois votées par le Congrès. Quatre textes fondamentaux se démarquent dans l'histoire congressionnelle des États-Unis<sup>675</sup>. Leur teneur illustre la difficile acceptation d'une intervention fédérale dans l'éducation.

La *Land Ordinance* de 1785 permet au Congrès continental de la Confédération de s'assurer quelques revenus grâce à la vente de terres de l'ouest. L'ordonnance prévoit l'organisation générale de cette vente des terres et du cadastrage nécessaire à son bon déroulement. Elle établit la division des terres en parcelles et stipule que pour chaque commune, unité correspondant à 36 miles carrés, un terrain d'un mile carré devra être réservé pour la construction d'écoles publiques. Cette ordonnance, votée avant l'existence de la Constitution, ne rencontre pas de résistance locale ou de la part des États puisqu'elle ne concerne que les nouveaux territoires. Elle relève de l'organisation du territoire avant toute chose et ne peut être envisagée comme véritable incursion fédérale dans les questions d'éducation.

---

<sup>674</sup> En 1939, lors d'un sondage Gallup, 68% des sondés se disent favorables à une aide financière aux États pour aider les écoles. En 1948, interrogés sur le déblocage possible d'une aide de 300 millions de dollars, 64% des sondés se disent favorables à cette aide fédérale. Ils ne sont en revanche que 51% à l'approuver lorsque on leur demande s'ils préfèrent que cette subvention soit adoptée ou que le contrôle de l'éducation soit laissé aux États. On observe par ailleurs que les classes les moins aisées sont les plus enclines à soutenir l'intervention fédérale. William Buchanan, « Federal Aid to Education on the Conservative-Liberal Scale », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 344, No. 1 (novembre 1962) : 61.

<sup>675</sup> James D. Koerner, *Who Controls American Education ?*, (Boston : Beacon Press, 1968) : 4-5.

Il faut attendre 1862 pour une nouvelle décision notable, avec la loi Morrill. Ce texte prévoit la rétrocession de terres fédérales aux États pour permettre la création d'établissements d'enseignement supérieur techniques et agricoles<sup>676</sup>. Ce sont près de 70 000 kilomètres carrés de terre qui sont ainsi distribués et soixante-huit établissements qui sont créés<sup>677</sup>. Toutefois, la portée effective de cette loi en tant qu'intervention fédérale en éducation doit être nuancée. Le rôle du gouvernement central n'est qu'« incitatif » : la mise en œuvre revient aux États qui, par ailleurs, doivent assurer le reste du financement de ces établissements, se tournant souvent vers le partenariat avec des institutions privées<sup>678</sup>. Il est à noter également que ce texte avait été rejeté au Congrès à plusieurs reprises au cours des années 1850, les démocrates du sud y voyant une manœuvre fédérale outrepassant la répartition des pouvoirs en matière d'éducation. Il avait par ailleurs fait l'objet d'un veto du président démocrate James Buchanan en 1859, ce dernier soulignant l'incompatibilité d'une telle disposition avec les principes formulés dans la Constitution quant à la division du pouvoir entre États et État<sup>679</sup>. Le passage de cette loi avait donc été rendu possible uniquement par la sécession des États du sud, effaçant l'opposition des démocrates du sud au Congrès.

Le *Smith-Hughes Act* de 1917 marque la création d'un Conseil fédéral sur l'enseignement professionnel et technique (le *Federal Board of Vocational Education*), chargé de collecter des rapports sur l'état de l'enseignement technique dans chaque État et de distribuer une aide financière pour le renforcement de tels programmes. Cette loi répond à la nécessité de développer une main d'œuvre mieux formée. Les réticences à cette incursion fédérale sont

---

<sup>676</sup> La quantité de terre est déterminée par le nombre de représentants et de sénateurs de chacun des États au Congrès. Ces terres peuvent être utilisées pour la construction des établissements d'enseignement, ou être vendues à la condition que les revenus en découlant soient consacrés à la mise en place de ces établissements.

<sup>677</sup> Koerner, *op. cit.*, 4-5.

<sup>678</sup> Carole Maseys-Bertonèche, *Philanthropie et grandes universités privées américaine* (Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2006) : 59-61.

<sup>679</sup> Buchanan souligne dans le message justifiant son veto auprès de la Chambre des représentants le caractère constitutionnel de la provision sur les terres consacrées à la construction d'écoles dans la *Land Ordinance* de 1785 car celle-ci relève d'un effort d'organisation du territoire et de valorisation des terres de l'ouest. Le *Morrill Act* relève en revanche à ses yeux d'une intrusion du Congrès dans les affaires des États. James Buchanan, « Veto Message », (24 février 1859) dans Gerhard Peters et John T. Woolley (éds.), *The American Presidency Project* (consulté le 20 mars 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=68368>>.

surmontées par la formation d'une coalition qui souligne les enjeux économiques de cette loi qui doit permettre la formation de travailleurs plus qualifiés<sup>680</sup>. Le vote de ce texte intervient par ailleurs à peine deux mois avant l'entrée en guerre des États-Unis dans la première guerre mondiale, dans une période marquée par l'escalade des tensions avec l'Allemagne. Ce contexte contribue à faire accepter la nécessité d'améliorer les programmes de formation technique en vue d'un possible effort de guerre à venir. Le langage du texte voté met en avant à de nombreuses reprises la notion de « coopération » du gouvernement central avec les États dans la mise en place des programmes, appelant ainsi le public à ne pas interpréter cette loi comme une tentative d'intervention et de prise de contrôle fédérale. Le programme fonctionne sur la base du volontariat de la part des États, qui peuvent décider de solliciter ou non des fonds pour le développement de l'enseignement technique dans leur juridiction.

Enfin, la présidence de Franklin Delano Roosevelt marque un dernier épisode dans les interventions fédérales. Le *Servicemen's Readjustment Act* de 1944, plus connu sous le nom de « *G.I. Bill* », comprend, parmi d'autres mesures, la mise en place d'une aide financière pour couvrir les frais de scolarité des vétérans souhaitant effectuer des études supérieures. Il ne s'agit que d'une des provisions destinées à assurer une transition plus aisée pour les soldats rentrant sur le territoire américain. Bien que modifiant profondément le paysage éducatif en assurant un grand bond en avant dans la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, ce texte ne constitue pas à proprement parler une incursion fédérale dans la gestion de l'éducation. Les grands chantiers de construction dans le cadre du New Deal comprennent également la construction d'écoles. Dans ce cadre, comme le note le juriste William Mitchell, l'aide fédérale à l'éducation existe bel et bien mais est toujours subordonnée à la notion de secours matériel (« *relief* ») à la population alors confrontée à la crise économique<sup>681</sup>.

L'ensemble des mesures évoquées ci-dessus témoigne du caractère circonspect et précautionneux des décisions fédérales en matière d'éducation. Il

---

<sup>680</sup> John Hillison, « The Coalition that Supported the Smith-Hughes Act or a Case for Strange Bedfellows », *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 11, No. 2 (printemps 1995) : 4-11.

<sup>681</sup> Mitchell, *op. cit.*, 115.

s'agit là d'un terrain sur lequel le gouvernement central ne s'avance que peu, même s'il s'en soucie, tout comme l'étude des discours présidentiels le suggérait au début de notre étude. On remarquera que pour la plupart, les mesures touchent des secteurs spécialisés de l'enseignement, sans qu'aucune n'intervienne véritablement sur la structure et les modalités de l'éducation générale. L'État joue un rôle d'accompagnateur, intervenant sporadiquement pour donner les moyens matériels aux États de poursuivre leurs politiques éducatives. Il est à noter également que ces interventions sont contingentes à une situation d'urgence, qu'il s'agisse d'un besoin en main d'œuvre qualifiée pour soutenir l'essor économique, de la guerre ou de la dépression économique. La réticence à l'immixtion fédérale en éducation est fermement ancrée et s'illustre par le caractère timoré des mesures prises par le gouvernement central. Les échecs successifs de tentatives pour former un ministère de l'éducation à l'échelon fédéral témoignent de l'incompatibilité entre action fédérale et éducation dans le système américain<sup>682</sup>.

### **1.3. Les prémices d'un glissement : la construction de l'éducation comme enjeu de sécurité nationale**

Les années 1950 sont marquées par le rejet successif de propositions de lois pour une aide fédérale à l'éducation. Pour faire face au « baby-boom », l'administration d'Eisenhower soumet plusieurs demandes successives pour le passage d'une loi au Congrès permettant le déblocage de fonds fédéraux destinés aux écoles entre 1955 et 1958. Toutes ces propositions de loi sont rejetées au Congrès. La question raciale est au cœur de cet échec. Il est impensable pour bon nombre de représentants et sénateurs du Nord que des fonds publics puissent bénéficier à des écoles qui traînent à se conformer à la décision *Brown v. Board of Education* de 1955. Par conséquent, Adam Clayton Powell, élu démocrate afro-américain originaire de l'État de New York à la Chambre des représentants, attache à chaque proposition de loi pour une aide fédérale un amendement excluant de la liste des bénéficiaires toute école

---

<sup>682</sup> Un ministère de l'éducation (*Department of Education*) avait été créé en 1867, pour être finalement démantelé à peine deux ans plus tard, l'éducation dépendant dès lors du ministère de l'intérieur. En 1939, l'éducation entre dans le giron de l'Agence fédérale de sécurité. Ce n'est qu'en 1953 qu'elle est à nouveau rattachée à un ministère recouvrant également la santé et l'aide sociale (*Department of Health, Education, and Welfare*).

pratiquant encore la ségrégation raciale<sup>683</sup>. Dans ce 84<sup>ème</sup> Congrès à majorité démocrate, une telle proposition de loi ne peut passer<sup>684</sup>. Elle doit faire face à des réticences républicaines sur une augmentation du périmètre d'action du gouvernement fédéral. La majorité démocrate compte par ailleurs un grand nombre d'élus du Sud, qui refusent d'approuver un texte excluant les écoles pratiquant la ségrégation<sup>685</sup>. Seuls les textes concernant des subventions à des secteurs très spécifiques de l'éducation, comme celui des déficients mentaux, parviennent à devenir lois. Bien que très active dans la campagne pour faire accepter une aide fédérale, l'administration Eisenhower peine à obtenir des résultats concrets<sup>686</sup>.

Toutefois, comme nous l'avons vu tout au long de cette étude, la notion de « crise » généralisée de l'éducation a progressivement gagné du terrain au lendemain de la seconde guerre mondiale, relayée notamment par les Anciens, les films hollywoodiens, ou encore la presse grand public comme en témoigne la couverture du thème de l'éducation par le magazine *Life* au printemps 1958.

En parallèle, l'idée du lien entre éducation et sécurité nationale s'établit fermement dans la sphère publique alors que la Guerre froide s'installe. En mars 1949, lors d'un discours au Rollins College en Floride, le président Harry Truman affirme le caractère décisif de l'éducation pour déterminer l'issue de la Guerre froide :

L'éducation est notre première ligne de défense. Dans le conflit politique et de principes qui divise le monde aujourd'hui, l'espoir de l'Amérique, notre espoir, l'espoir du monde, repose sur l'éducation. C'est par le biais de l'éducation uniquement que nous pouvons combattre les principes du communisme. L'âme

---

<sup>683</sup> Advisory Commission on Intergovernmental Relations, *Intergovernmentalizing the Classroom : Federal Involvement in Elementary and Secondary Education* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, mars 1981) : 23.

<sup>684</sup> La configuration du 84<sup>ème</sup> Congrès est la suivante pour la Chambre des représentants : 202 élus sont républicains, contre 232 démocrates. Sur ces 232 démocrates, 120 sont des élus du Sud (le Sud s'entendant selon la division régionale adoptée par le *Bureau of Census*). U.S. House of Representatives, *Statistics of the Congressional Election of November 2, 1954* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, 1955).

<sup>685</sup> On notera notamment que c'est en 1956 que 99 membres du Congrès issus d'États du Sud, quasiment tous démocrates, signent la Déclaration sur les principes constitutionnels, plus connue sous le nom de « *Southern Manifesto* », pour dénoncer les abus de la Cour Suprême dans la décision *Brown v. Board of Education* et réaffirmer la souveraineté des États en matière d'éducation.

<sup>686</sup> On doit notamment à Eisenhower la mise en place d'une grande conférence nationale sur l'éducation en novembre 1955, la *White House Conference on Education*, à laquelle participent des délégations de tous les États.

sans entraves de l'homme libre constitue une défense spirituelle qui n'a pas été conquise et ne peut être conquise.<sup>687</sup>

Truman poursuit en posant les jalons d'une légitimation constitutionnelle pour l'intervention fédérale en éducation :

L'éducation est le plus important chantier qui se présente à nous. Le Congrès devrait adopter une loi autorisant des subventions de l'État fédéral aux États pour aider à faire face aux coûts de fonctionnement des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Il existe un consensus général quant au fait qu'une telle aide peut être accordée sans interférer avec les responsabilités des États dans le domaine de la teneur et de la portée de l'enseignement. Pour que notre pays garde sa liberté dans un monde de philosophies politiques incompatibles, nous devons prendre des mesures pour garantir à tout jeune Américain le plus haut niveau de formation possible.<sup>688</sup>

Le langage reste prudent, il s'agit d' « aider » les États à assurer leur fonction de responsables de l'éducation. L'État fédéral est appelé à jouer un rôle d'accompagnateur et non de prescripteur. Toutefois, l'urgence de la situation est soulignée : de l'état du système éducatif dépend la survie du modèle politique américain et plus largement du monde libre. Une corrélation est établie entre système éducatif et pérennité de la nation. Il s'agit d'un basculement capital, car il implique une entrée de l'éducation dans le giron du gouvernement fédéral. En effet, on peut estimer que si éducation et sécurité nationale sont liées, il revient au Congrès de prendre des dispositions pour garantir la solidité du système éducatif en vertu de la section 8 de l'article I de la Constitution<sup>689</sup>. Le Congrès est autorisé à légiférer lorsque « la défense » et « le bien-être général » sont en jeu. Franklin Roosevelt avait souligné le rôle de l'éducation dans la construction du bien-être général dans sa nouvelle déclaration des droits. Truman, Benton et bon nombre de critiques de l'éducation moderne établissent au lendemain de la seconde guerre mondiale le lien de l'éducation à la défense nationale.

---

<sup>687</sup> « Education is our first line of defense. In the conflict of principle and policy which divides the world today, America's hope—our hope—the hope of the world, is in education. Through education alone can we combat the tenets of communism. The unfettered soul of free man offers a spiritual defense unconquered and unconquerable ». Truman, *Address at Rollins College, Winter Park, Florida, op. cit.*

<sup>688</sup> « Education is the most important task before us. The Congress should enact legislation authorizing Federal grants to the States to assist in meeting the operating expenses of elementary and secondary schools. There is general agreement that such aid can be given without interference with State responsibility for the scope and content of the teaching. If our country is to retain its freedom in a world of conflicting political philosophies, we must take steps to assure that every American youth shall receive the highest level of training by which he can profit ». *Ibid.*

Eisenhower, dans un discours au Congrès afin de solliciter le vote d'une loi d'aide fédérale à l'éducation en janvier 1956, a recours à un raisonnement sensiblement similaire :

La responsabilité de l'éducation revient aux États et aux localités. Toute action fédérale contrevenant à ce principe est étrangère à notre système. Mais notre histoire a démontré que le gouvernement fédéral, dans l'intérêt du bien commun, peut et devrait aider à régler certains problèmes à la portée nationale et d'intérêt général quand les États et les localités, agissant indépendamment, ne peuvent résoudre l'intégralité du problème ou ne peuvent le résoudre assez rapidement.<sup>690</sup>

Dès lors que l'intérêt général entre en jeu, l'intervention fédérale peut se justifier. Une année plus tard, dans des conditions similaires, Eisenhower précise ce qu'il entendait lorsqu'il soulignait le rôle de l'éducation dans la préservation du bien commun :

De manière collective, le bagage éducatif de l'ensemble de la population contribue à notre caractère national, notre liberté en tant que nation, notre sécurité nationale, notre économie croissante, nos accomplissements sur le plan culturel, nos efforts constants pour une paix durable. Les mesures pour l'éducation que j'ai recommandées sont conçues pour atteindre ces objectifs.<sup>691</sup>

Tous les éléments mentionnés participent à la consolidation de la position américaine dans la Guerre froide, qu'il s'agisse de la force, de l'exportation de la culture ou de l'économie. La résolution de la Guerre froide apparaît alors, dans le discours d'Eisenhower, comme intimement liée à la remise sur pied du système éducatif. Toutefois, il faut nuancer ces propos. En effet, Eisenhower ne sollicite jamais qu'une aide fédérale massive pour la construction d'écoles, ce qui n'interférerait en rien avec les contenus et les modalités d'enseignement.

---

<sup>689</sup> « The Congress shall have power to lay and collect taxes, duties, imposts, and excises, to pay the debts and provide for the common defence and general welfare of the United States ». « The Constitution of the United States », art. I, § 8.

<sup>690</sup> « The responsibility for public education rests with the States and the local communities. Federal action which infringes upon this principle is alien to our system. But our history has demonstrated that the Federal Government, in the interest of the whole people, can and should help with certain problems of nation-wide scope and concern when States and communities--acting independently--cannot solve the full problem or solve it rapidly enough ». Dwight D. Eisenhower, *Special Message to the Congress on Education (January 12, 1956)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10778>>.

<sup>691</sup> « Collectively, the educational equipment of the whole population contributes to our national character--our freedom as a Nation, our national security, our expanding economy, our cultural attainments, our unremitting efforts for a durable peace. The policies I have recommended in education are designed to further these ends ». Dwight D. Eisenhower, *Special Message to the Congress on Federal Aid to Education (January 28, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10900>>.

La notion de « crise », conjuguée à la corrélation entre sécurité nationale et éducation, permet de remettre en cause les frontières traditionnelles dans les relations entre les différents niveaux de gouvernement. Cette conjonction fournit les moyens de légitimer une intervention fédérale dans le domaine éducatif. De même que le contexte de construction du territoire avait permis l'acceptation de la *Land Ordinance* de 1785 et que la première guerre mondiale avait facilité l'adoption du *Smith-Hughes Act*, la conjonction toute particulière des années 1950 offre une fenêtre de tir propice à une incursion fédérale dans la gestion des affaires éducatives. Le succès soviétique du lancement de Spoutnik agit comme élément catalyseur dans ce contexte.

## **2. De Spoutnik au *National Defense Education Act***

Au-delà de l'avancée technologique incarnée par Spoutnik, le lancement réussi du satellite envoie un message fort au reste du monde quant à la puissance soviétique. Il constitue donc également un bouleversement politique dans les dynamiques de la Guerre froide. Une réponse du gouvernement est donc attendue par la population américaine. Interrogés par la presse dans les jours suivants le lancement de Spoutnik, plusieurs élus du Congrès font part de leur grave inquiétude et appellent le Président à convoquer le Congrès pour une session extraordinaire<sup>692</sup>. Le gouvernement s'attelle, à partir d'octobre 1957, à l'élaboration d'une réponse politique et structurelle afin que les défaillances ayant induit le retard américain soient éliminées. Le renforcement des programmes de recherche scientifique constitue, bien évidemment, un pan important de cette réforme. L'éducation se trouve également au cœur du dispositif de riposte voulu par Washington.

### **2.1. Les coulisses de la formulation d'une réponse fédérale**

Dans son ouvrage consacré à l'élaboration du *National Defense Education Act*, l'historien Wayne Urban montre que les personnalités qui ont contribué à l'adoption de ce texte ont su utiliser le climat d'inquiétude instauré par Spoutnik pour assurer l'avancée politique de leur propre vision de l'éducation et du rôle fédéral. Cette loi était porteuse de bien plus qu'une simple volonté de

renforcer la sécurité nationale<sup>693</sup>. Nous nous pencherons ici sur deux des éléments moteurs derrière l'adoption du *National Defense Education Act*, l'administration Eisenhower d'une part et deux parlementaires démocrates originaires de l'Alabama d'autre part, Carl Elliott et Lister Hill. Unis dans leur défense du projet d'intervention ponctuelle en réponse à la crise, ces deux entités envisageaient le texte sous un angle radicalement différent et s'engagèrent pour des raisons divergentes. Nous retracerons ici l'élaboration du projet de loi porté par l'administration Eisenhower, puis la préparation de la proposition de loi par Elliott et Hill. La version finale du *National Defense Education Act* naît de la conjugaison de ce projet et de cette proposition de loi.

### 2.1.1. L'action de l'administration Eisenhower

Le lancement de Spoutnik constitue un test important pour l'exécutif, sommée de démontrer qu'il maîtrise la situation et que Spoutnik constitue une anomalie et n'est pas représentatif de l'état de la rivalité entre États-Unis et Union Soviétique. Le 7 octobre 1957, le président Eisenhower convoque ses plus proches conseillers pour une réunion. À cette occasion, il prédit que les événements des jours précédents vont donner du grain à moudre à ses détracteurs au Congrès<sup>694</sup>. Il se déclare toutefois confiant dans la technologie américaine lors de ses interventions publiques. Son attitude est critiquée par la presse, qui considère que le président semble sous-estimer la menace soviétique et le juge peu enclin à réagir de manière énergique. Le président entend rétablir son autorité et sa crédibilité. Il s'entoure d'un groupe de scientifiques qui le pressent de prendre des mesures immédiates pour pallier le manque de scientifiques américains à même de concurrencer l'Union Soviétique dans un futur proche. Convaincu par ce panel, Eisenhower entreprend de centrer la réponse du gouvernement à Spoutnik sur l'éducation et annonce sa résolution le 30 octobre 1957<sup>695</sup>. Les réactions à Spoutnik dans la presse

---

<sup>692</sup> Clowse, *op. cit.*, 8.

<sup>693</sup> Urban, *op. cit.*, xi.

<sup>694</sup> « Memorandum of conference with the president, 8 :30 a.m., October 8th, 1957 », dossier « Staff notes October 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower Presidential Library. Cité dans Clowse, *ibid.*, 9.

<sup>695</sup> Clowse, *ibid.*, 14.

semblent donner raison à la voie choisie par le Président, alors que les articles soulignant les faiblesses du système éducatif se multiplient.

La décision d'Eisenhower d'orienter la réponse fédérale vers le domaine de l'éducation ne saurait relever uniquement de la part du président d'un souci sincère de se porter au secours d'un système éducatif à la dérive. Nous ne pouvons souscrire à une interprétation empreinte de candeur qui ferait d'Eisenhower le champion de l'éducation. Les bénéfiques politiques de cette décision sont en effet importants. Certes, Dwight Eisenhower constitue une figure atypique dans la lignée des présidents en raison de son expérience dans le domaine de l'éducation. Son parcours professionnel l'a conduit à côtoyer le milieu des institutions éducatives, en tant que président de l'Université Columbia entre mai 1948 et janvier 1953 et membre de la Educational Policies Commission à la même époque<sup>696</sup>. Toutefois, sa décision d'axer la réponse fédérale à Spoutnik sur l'éducation relève avant tout d'un souci pragmatique. Eisenhower se trouve dans un contexte difficile en 1957, confronté à une majorité démocrate au Congrès. Nous ne pouvons manquer de penser que le choix de situer la réponse gouvernementale à Spoutnik sur le terrain de l'éducation constitue une sage stratégie politique. Bien qu'aucun compte-rendu de réunion au sein de l'administration ne recèle de déclaration sur ce point, force est de constater que les défaillances du système éducatif constituent un bouc émissaire fort commode. Le gouvernement fédéral ne peut être tenu responsable de l'état du système éducatif et accusé d'inaction par le passé puisqu'il n'est pas, théoriquement, l'échelon chargé de ce domaine. Le projecteur braqué par l'administration sur les problèmes scolaires détourne donc l'attention du public d'autres domaines dans lesquels on aurait pu tenir le gouvernement pour responsable, tels que la défense ou les services de renseignement qui n'ont pas vu venir l'avancée soviétique et le lancement de Spoutnik. En prenant l'initiative de lancer une réforme éducative, l'administration se prévaut donc de la situation et esquive une remise en cause pour son manque de préparation.

---

<sup>696</sup> La Educational Policies Commission était un groupe prestigieux de personnalités choisies par la National Education Association et l'*American Association of School Administrators* pour réfléchir aux politiques éducatives et proposer des recommandations d'améliorations. Urban, *op. cit.*, 74.

La célérité des équipes du président dans l'élaboration d'une réponse est motivée par un souci de contrôle de la réforme envisagée. En agissant rapidement, l'administration prend de court les partisans d'une aide fédérale massive qui pourraient élaborer leur propre plan. De novembre à la mi-décembre 1957, les réunions se multiplient pour parvenir à la rédaction d'une trame de texte de loi qui pourra ensuite être soumise au débat et au vote du Congrès. Le mot d'ordre pour Eisenhower est la modération. Il n'entend pas révolutionner les relations entre gouvernement central et éducation mais cherche plutôt à apaiser les angoisses du public, de préférence à moindre coût. Au début du mois de novembre, à un collaborateur qui suggère de mettre l'accent sur la construction en grand nombre d'écoles, projet pour lequel Eisenhower n'était pas parvenu à obtenir d'approbation du Congrès les années précédentes, le président répond qu'il faut « trouver quelque chose de nouveau et dans l'air du temps », en d'autres termes des mesures qui répondent à l'anxiété de la population au sujet de la supériorité scientifique soviétique<sup>697</sup>.

La rédaction du projet de loi est confiée principalement à l'Office of Education, la structure en charge de l'éducation au sein du Department of Health, Education, and Welfare. Le président et ses proches collaborateurs s'affairent, au mois de décembre, à détricoter bon nombre de mesures proposées pour abaisser les coûts et limiter la portée du texte<sup>698</sup>. Eisenhower est un adepte de la prudence et de l'équilibre budgétaire. Il envisage la Guerre froide comme un effort de longue haleine, qui impose une certaine retenue dans les dépenses publiques. En tant que républicain modéré, il se pose en gardien de la modération dans la gestion des deniers de la nation. Il préconise la même modération en matière d'ingérence fédérale et prône le respect de la souveraineté des États dans les domaines déterminés par la Constitution. Il n'est donc pas question pour lui d'une injection massive d'argent dans le système éducatif. Eisenhower souhaite des programmes ciblés et limités dans le temps. Il évoque ainsi le projet qu'il soumet au Congrès en janvier 1958 :

---

<sup>697</sup> « Get something new and in the present public mood ». « Memorandum of conference with the president, November 6, 1957 », dossier « Staff notes November 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower Presidential Library. Cité dans Clowse, *op. cit.*, 54.

<sup>698</sup> Clowse, *op. cit.*, 61-63.

[...] étant donné le lien entre d'une part la sécurité nationale et d'autre part la qualité et la portée de notre système éducatif dans les prochaines années à venir, le gouvernement fédéral doit également entreprendre de jouer un rôle de secours d'urgence. L'administration recommande donc plusieurs mesures fédérales d'urgence pour encourager et accompagner un effort plus important dans des domaines spécifiques d'intérêt national. Ces recommandations mettent principalement l'accent sur les exigences de sécurité nationale. Nos objectifs immédiats pour la sécurité nationale (la poursuite du renforcement de nos forces armées et l'amélioration des armes dont elles disposent) ne peuvent être accomplis que grâce aux efforts d'individus dont la formation est déjà très avancée. Mais si nous devons conserver notre position de meneurs, nous devons nous assurer que les jeunes gens d'aujourd'hui sont préparés pour contribuer au maximum à nos progrès dans le futur. En raison de l'importance croissante des sciences et de la technologie, nous devons nécessairement accorder une attention spéciale, bien qu'en aucun cas exclusive, à l'éducation dans le domaine des sciences et de l'ingénierie.<sup>699</sup>

Cet extrait suffit à mettre en exergue le caractère limité du projet voulu par Eisenhower et la prudence avec laquelle il le présente. Le rôle du gouvernement fédéral via le texte de loi consistera à « encourager et accompagner » : il n'est pas question de déposséder les États de leurs prérogatives. L'intervention fédérale doit demeurer une mesure « d'urgence », c'est-à-dire limitée dans le temps. Par conséquent, elle n'a pas vocation à perturber dans le temps l'équilibre de la séparation verticale des pouvoirs. Enfin, la portée des mesures est délimitée. La légitimité des différents points du projet de loi se mesure à l'aune d'un unique critère, leur capacité à contribuer à la réalisation des objectifs de renforcement de la sécurité nationale. La conséquence de ce mode de raisonnement se traduit par la prévalence des sciences et de la technologie dans le projet de loi. Eisenhower n'a aucunement l'intention de mettre en place une aide généralisée à l'éducation. Le texte de loi qu'il soutient doit avant tout apporter une réponse fonctionnelle et temporaire à une défaillance passagère de la sécurité nationale.

---

<sup>699</sup> « Because of the national security interest in the quality and scope of our educational system in the years immediately ahead, [...], the Federal government must also undertake to play an emergency role. The Administration is therefore recommending certain emergency Federal actions to encourage and assist greater effort in specific areas of national concern. These recommendations place principal emphasis on our national security requirements. Our immediate national security aims--to continue to strengthen our armed forces and improve the weapons at their command--can be furthered only by the efforts of individuals whose training is already far advanced. But if we are to maintain our position of leadership, we must see to it that today's young people are prepared to contribute the maximum to our future progress. Because of the growing importance of science and technology, we must necessarily give special--but by no means exclusive--attention to education in science and engineering ». Dwight D. Eisenhower, *Special Message to the Congress on Education (January 27, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11207>>.

Eisenhower doit toutefois composer avec d'autres acteurs impliqués dans l'élaboration de la loi, animés par d'autres objectifs.

### **2.1.2. La contribution de Hill et Elliott**

Tandis que le président Eisenhower et ses collaborateurs travaillent à l'élaboration de leur projet de texte sur l'éducation, le Congrès n'est pas en reste. Au courant de la réflexion en cours à la Maison Blanche, deux membres démocrates du Congrès s'affairent à concevoir leur propre réplique. Ces deux élus originaires de l'Alabama, défenseurs de longue date de la mise en place d'une aide massive et généralisée de l'État fédéral à l'éducation, n'ont pas manqué de noter que la crise de confiance subséquente à Spoutnik pourrait fournir l'élan de soutien populaire et politique qui avait jusqu'alors fait défaut et condamné à l'échec toute tentative de faire voter une aide fédérale. Carl Elliott et Lister Hill entendent s'engouffrer dans la brèche ouverte par Spoutnik pour enfin faire céder les résistances à l'intervention financière fédérale pour l'amélioration de l'éducation.

Lister Hill, sénateur, et Carl Elliott, représentant, sont deux élus qui se décrivent comme libéraux au sens américain du terme<sup>700</sup>. Tous deux ont chaudement soutenu les politiques du New Deal et croient aux vertus de l'intervention fédérale dans certains domaines. Ils ont, au Congrès, défendu diverses mesures relatives au financement public des hôpitaux ou des bibliothèques publiques. Elliott est par ailleurs très engagé dans la défense des travailleurs. En tant qu'élus du Sud, Hill et Elliott sont témoins des inégalités découlant du système de financement principalement local pour l'éducation. Les États les moins riches, pour la plupart se trouvant dans le Sud, génèrent le moins de revenus. Les sommes qui y sont allouées à l'éducation sont donc bien moindres en comparaison avec certains États plus riches et industrialisés dans le Nord. L'obtention d'une part plus importante de financement fédéral constitue une des priorités politiques de Hill et Elliott. Ces élus du Sud demeurent toutefois attachés au respect de la souveraineté des États. Ils défendent donc une aide fédérale généralisée et qui ne ciblerait pas des domaines spécifiques de

---

<sup>700</sup> On se référera à l'ouvrage de Wayne J. Urban pour une étude complète du parcours et des convictions de Lister Hill et Carl Elliott. Urban, *op. cit.*

l'éducation afin de préserver le contrôle par les États<sup>701</sup>. Ils ont par ailleurs voté contre les textes de loi sur une aide fédérale visés par les amendements d'Adam Clayton Powell excluant les écoles qui pratiquent la ségrégation.

Un dernier point important mérite d'être signalé pour comprendre l'action de Hill et d'Elliott. Leur action dans le domaine de la réforme du financement de l'éducation ne tient pas que d'un calcul politique ou électoraliste. Elle relève d'un véritable engagement par conviction, mû par une foi en la capacité de l'éducation à élever et donner l'opportunité à tout un chacun d'améliorer son sort. L'école est envisagée comme la clé pour offrir un meilleur avenir aux enfants des ouvriers et des paysans. Elle est également au cœur de la société et constitue le ciment de la nation. D'elle dépend le succès du projet de société américain<sup>702</sup>. Par conséquent, Hill et Elliott s'évertuent tout au long des années 1950 à soumettre au Congrès des propositions de loi en faveur d'une intervention fédérale, sans succès toutefois.

Hill et Elliott comprennent rapidement combien le contexte de l'après-Sputnik pourrait jouer en leur faveur dans le combat pour l'adoption d'une aide fédérale massive à l'éducation. Ils s'attellent, à partir de décembre, à la rédaction de leur propre proposition et sont prêts, à la fin du mois de janvier 1958, à la soumettre au Congrès. Les deux élus ne sont pas dupes. Ils ont bien conscience de la nécessité d'enrober toute tentative d'action dans le discours qui prévaut alors sur le rôle fondamental de l'éducation pour la sécurité nationale. Ils veillent donc à ce que toutes les dispositions de leur proposition de loi puissent être justifiées sur ces bases. Par ailleurs, Hill et Elliott sont dotés d'un certain réalisme politique. Ils ne conçoivent donc pas l'opportunité qui se présente comme l'occasion de bouleverser le système de financement mais plutôt comme un premier pas en avant qui ouvrira la voie à d'autres avancées par la suite. Un plan trop radical risquerait d'essuyer un veto du président, si tant est que le texte survive au vote du Congrès<sup>703</sup>. L'arrivée au Congrès de deux textes trop différents pourrait par ailleurs ralentir l'adoption d'une loi si les débats devaient

---

<sup>701</sup> Urban, *op. cit.*, 16.

<sup>702</sup> Carl Elliott souligne la dimension fondamentale de l'éducation pour la nation en 1957, lors d'une série d'auditions sur l'éducation à la Chambre des Représentants : « Whatever happens in America's classrooms during the next fifty years will eventually happen to America ». Cité dans Clowse, *op. cit.*, 53.

<sup>703</sup> Clowse, *ibid.*, 76.

se prolonger. Cette question constitue un véritable risque puisque l'élan en réaction à Spoutnik officie comme catalyseur. La crise implique un temps politique rapide avant que ne s'essouffle la mobilisation et l'inquiétude. Il faut donc compter avec l'administration et tenter de rallier les Républicains modérés afin d'aboutir sans trop tarder à un vote.

La formulation d'un texte pouvant satisfaire à la fois l'administration et les deux grands défenseurs de l'intervention fédérale n'est pas chose aisée. Au cours de l'hiver, Hill et Elliott se sont tenus informés des mesures envisagées par l'*Office of Education* et approuvées par le président Eisenhower afin d'aboutir à un texte qui pourrait rallier le soutien de l'exécutif. Toutefois, il faut composer avec l'existence de deux conceptions très différentes de la façon dont l'éducation peut contribuer à la sécurité nationale. Cette différence de fond se retrouve dans le projet de l'administration et dans la proposition de Hill et d'Elliott. Une conception étroite cantonne la notion d'éducation pour la défense nationale au renforcement des disciplines et des domaines directement ou indirectement liés à la défense et au développement de l'armement<sup>704</sup>. Il s'agit de l'approche adoptée par Eisenhower qui souhaite des mesures concentrées sur les disciplines scientifiques et techniques. La façon dont Hill et Elliott abordent cette question est fort différente. En effet, le renforcement de l'éducation en vue d'assurer la défense nationale est conçu de manière bien plus large. C'est en renforçant chacun des aspects du système éducatif que la nation américaine prévaudra à terme dans la Guerre froide. De l'école élémentaire à l'université un effort doit être consenti. Il faut construire de nouvelles écoles pour accommoder l'accroissement de la population, mieux former les enseignants et valoriser leur travail en améliorant leur rémunération. L'enseignement professionnel et technique ne doit pas être négligé et doit être tout aussi valorisé que la voie générale. Elliott notamment est au fait des critiques formulées par Bestor et est sensible à la notion d'éducation humaniste et à la nécessité de viser l'excellence dans la maîtrise des disciplines<sup>705</sup>. L'école doit offrir à tous les opportunités de s'élever, tout en assurant l'excellence et un enseignement de haut niveau pour les éléments les plus prometteurs. Un système éducatif sain et équilibré dans

---

<sup>704</sup> Urban, *op. cit.*, 27.

<sup>705</sup> Clowse, *op. cit.*, 80.

son ensemble est la clé pour une meilleure défense de la sécurité nationale. Cette différence fondamentale de conceptions se retrouve dans les deux textes de loi qui circulent en janvier 1958, l'un formulé par l'administration et l'autre par Hill et Elliott. Les deux élus démocrates envisagent une intervention plus généreuse et moins circonscrite que celle envisagée par Eisenhower, sans limite dans le temps. Les sept mois suivant l'introduction de la proposition et du projet de loi au Congrès vont être consacrés à la recherche d'un équilibre et d'un consensus afin de rassembler les membres du Congrès et l'exécutif derrière un seul et unique texte.

## **2.2. Le *National Defense Education Act***

Sous l'égide de Lister Hill et de Carl Elliott, les propositions de mesures pour l'éducation font leur entrée au Congrès. Le passage du statut de projet à celui de loi nécessite, au cours du printemps et de l'été 1958, toute la dextérité des deux élus.

### **2.2.1. La construction d'un consensus**

Le 23 août 1958, le Congrès procède au vote sur le projet de loi pour l'éducation. Il est adopté et prend le titre de *National Defense Education Act*.

Les sept mois précédents ont été consacrés à la préparation du texte et à son ajustement afin qu'il soit susceptible de recueillir l'approbation du Sénat, de la Chambre des représentants et de l'exécutif<sup>706</sup>. Le projet est dans un premier temps discuté en commissions, avant d'être soumis à l'ensemble des élus de chaque chambre. Des échanges ont ensuite lieu pour parvenir à un texte commun pour l'ensemble du Congrès. Ces débats sont rythmés par une succession d'audiences de spécialistes. L'objectif pour Elliott et Hill est de maintenir le sens d'urgence nationale indispensable pour rallier une majorité derrière le texte. L'audience de Wernher von Braun, le grand spécialiste de la conception des missiles, marque les esprits. Le chercheur souligne le caractère vital de la réforme éducative recommandée. Elliott et Hill réalisent un véritable tour de force lors des mois de débats en commissions et en séances plénières.

---

<sup>706</sup> On se référera à la monographie de Barbara Barksdale Clowse pour les détails des débats au Congrès sur le texte. Clowse y présente une étude exhaustive de la période de janvier à août 1958 alliant les débats au Congrès et les communications entre l'exécutif et le Congrès sur le projet de loi. Clowse, *op. cit.*, 78-138.

Ils désamorcent patiemment toutes les oppositions par une formulation habile des provisions du texte. La résistance catholique est affaiblie en ouvrant le bénéfice de certaines des mesures aux écoles privées, en s'appuyant sur la théorie du « bénéfice de l'enfant »<sup>707</sup>. Les aides fédérales ne contrevenaient pas au premier amendement tant qu'elles bénéficiaient à l'enfant et non à l'église gérant l'école. Il n'était donc pas impossible de financer, par exemple, la formation de professeurs de mathématiques, tant que ceux-ci ne participaient pas directement à des enseignements religieux. La question raciale est également contournée en ne faisant l'objet d'aucune mention particulière, si ce n'est que les bénéfices de la loi ne sauraient être distribués sur des bases discriminantes. L'emphase sur la défense nationale et la multiplicité des mesures comprises dans ce projet de loi évitent au texte d'être pris en embuscade par des groupes d'intérêts spécifiques.

En parallèle, Hill et Elliott assurent une collaboration étroite avec l'administration et tout particulièrement le *Department of Health, Education, and Welfare*. Les deux élus sont bien conscients de la nécessité d'un appui de la Maison Blanche. À la fin du mois de juin, il est clair qu'il faut assurer le vote de ce texte avant la fin de la session parlementaire, sans quoi il risquerait de s'embourber. Cela ne peut se faire qu'avec un appui franc du président. Par conséquent, Hill et Elliott se montrent très ouverts au compromis et s'affairent à raboter leur proposition initiale afin de répondre aux exigences d'Eisenhower. Ces concessions ne sont pas synonymes d'échec pour les deux élus. En effet, ils n'envisagent pas le *National Defense Education Act* comme un aboutissement mais comme la première manche d'un combat pour institutionnaliser à terme une aide fédérale généreuse et non ciblée à l'éducation. Ces coups de rabot dans leur proposition initiale sont aussi susceptibles de rallier les républicains modérés.

Les efforts de Hill et Elliott sont récompensés lors du vote final. La loi est adoptée à la Chambre des représentants avec 54,6% des voix. Si la victoire n'est pas écrasante, elle est toutefois remarquable au vu des résultats rencontrés lors des tentatives passées d'instaurer une aide fédérale. Il faut tout

---

<sup>707</sup> Urban, *op. cit.*, 34.

d'abord souligner la capacité du *National Defense Education Act* à rallier les républicains modérés :

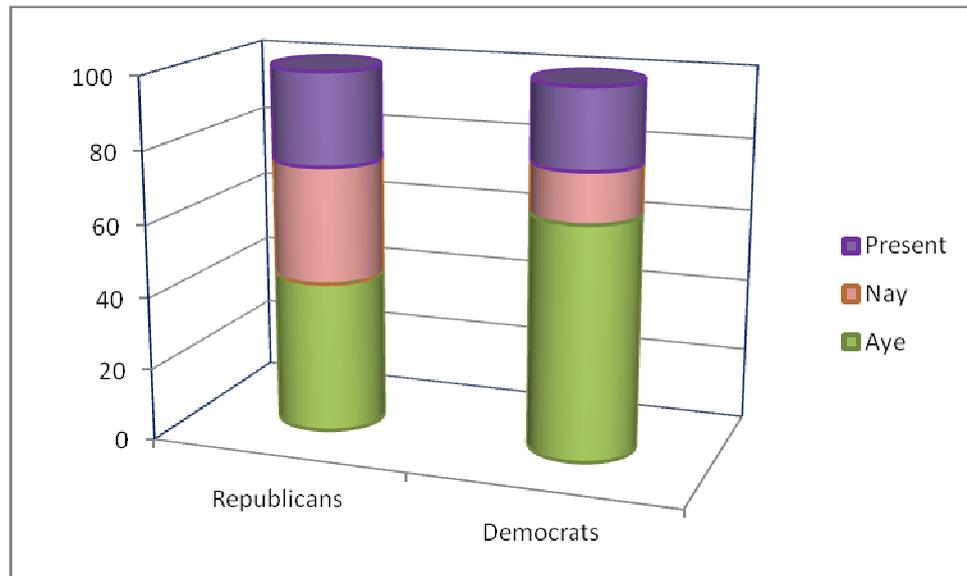


Figure 21 : répartition des votes à la Chambre des représentants sur le *National Defense of Education Act*, en pourcentage<sup>708</sup>

Seuls 42% des républicains approuvent le texte. Cela constitue une nette avancée en comparaison avec le dernier vote sur une aide à l'éducation en 1957. Une vingtaine d'élus républicains qui s'étaient opposés en 1957 à une intervention fédérale soutiennent en 1958 le *N.D.E.A*<sup>709</sup>. Par ailleurs, une part importante des opposants à l'aide en 1957 choisit en 1958 de s'abstenir. Ils ne sont finalement que 32% des républicains à s'opposer au *N.D.E.A*. Cette loi est donc parvenue à rassembler et concilier républicains et démocrates.

Une deuxième caractéristique importante de la répartition des votes est celle de la position des élus du Sud, pour la plupart fermement opposés à une intervention fédérale en éducation depuis *Brown et al. v. Board of Education of Topeka et al.* Il apparaît que les représentants des États du Sud n'opposent pas une résistance accrue au *N.D.E.A.* :

<sup>708</sup> Les chiffres donnés correspondent au pourcentage de voies. « Aye » signifie un vote pour le texte, « nay » contre et la mention « present » renvoie à une abstention. « HR13247. National Defense Education Act of 1958 Conference Report », *GovTrack* (consulté le 8 juin 2013), <<http://www.govtrack.us/congress/votes/85-1958/h193>>.

<sup>709</sup> Clowse, *op. cit.*, 138-139.

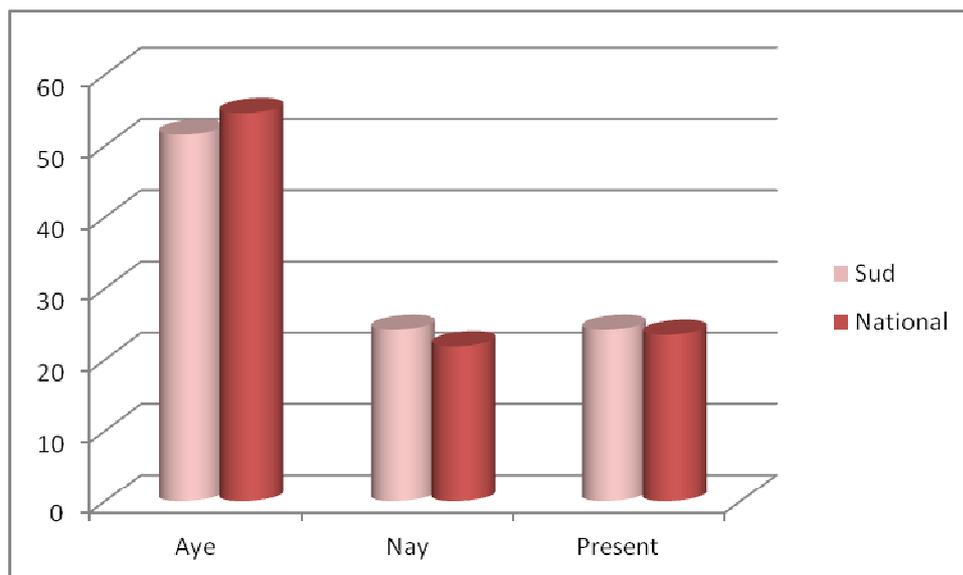


Figure 22 : répartition des votes des représentants des États du Sud<sup>710</sup>

48 représentants du Sud qui s'étaient opposés aux projets d'aide fédérale en 1957 votent en faveur du *N.D.E.A.*<sup>711</sup>.

Il apparaît donc que la formulation habile des dispositions du *N.D.E.A.* est parvenue à désamorcer les résistances traditionnelles à l'intervention fédérale dans l'éducation. Portée par le contexte de crise de confiance suite à Spoutnik, cette loi réussit là où toutes les tentatives précédentes avaient échoué.

### 2.2.2. Comprendre le *National Defense Education Act* : les principales dispositions

Le *National Defense Education Act* est signé par le président Eisenhower le 2 septembre 1958. Celui-ci résume en ces termes la nouvelle loi :

Cette loi, une mesure d'urgence qui doit expirer après quatre ans, fera durant ce laps de temps beaucoup pour renforcer notre système éducatif américain afin qu'il soit à la hauteur des exigences vastes et croissantes qui lui incombent en raison de considérations élémentaires en matière de sécurité nationale.<sup>712</sup>

<sup>710</sup> Nous utilisons ici la répartition géographique établie par le National Bureau of Census, qui identifie le Sud comme région composée de 16 États (Alabama, Arkansas, Caroline du Nord, Caroline du Sud, Delaware, Floride, Géorgie, Kentucky, Louisiane, Maryland, Mississippi, Oklahoma, Tennessee, Texas, Virginie, Virginie-Occidentale). Les résultats sont donnés en pourcentage.

<sup>711</sup> Clowse, *op. cit.*, 138.

<sup>712</sup> « This Act, which is an emergency undertaking to be terminated after four years, will in that time do much to strengthen our American system of education so that it can meet the broad and increasing demands imposed upon it by considerations of basic national security ». Dwight D. Eisenhower, *Statement by the President Upon Signing the National Defense of Education Act*

Eisenhower veut dissiper toute ambiguïté. Cette loi est, avant toute chose, une disposition temporaire liée au caractère extraordinaire du contexte. Elle n'a lieu d'être que dans le cadre de la guerre et est vouée à disparaître dès lors que les défaillances seront corrigées. Il n'y a pas de remise en cause du principe de souveraineté des États sur l'éducation, un point souligné dans les clauses générales qui ouvrent le texte de la loi :

Aucune disposition de cette loi ne saurait être interprétée de façon à autoriser quelque ministère, agence, officier, ou employé du gouvernement des États-Unis à exercer la moindre tentative de direction, de supervision ou de contrôle en matière de programme scolaire, de directives d'enseignement, d'administration ou de gestion du personnel dans un établissement d'enseignement ou dans un district.<sup>713</sup>

Le *N.D.E.A.* s'applique donc sur une portion relativement restreinte de l'éducation et ne doit rien imposer en matière de contenus d'enseignement. Toutefois, bien qu'il n'impose aucune disposition aux États, il est en mesure d'influer de manière significative sur les orientations des programmes d'enseignement, insistant tout particulièrement sur quatre domaines stratégiques : les sciences, les mathématiques, l'ingénierie et les langues vivantes. La loi n'est pas contraignante mais a recours à un levier puissant alors que nombre d'États peinent à faire face financièrement au « baby-boom » : l'argent.

Le *N.D.E.A.* comporte neuf clauses qui, réunies, couvrent l'ensemble de l'éducation du niveau élémentaire au niveau universitaire<sup>714</sup>. Le titre II prévoit le déblocage de fonds pour financer des emprunts à bas taux auxquels pourront souscrire les étudiants dans l'enseignement supérieur. Ces emprunts sont réservés à des étudiants se destinant à l'enseignement ou ayant démontré des capacités remarquables en sciences, mathématiques, ingénierie ou langues vivantes.

Le titre III attribue la somme de 70 millions de dollars par an, à répartir entre les différents États pour financer l'achat d'équipements destinés à

---

(September 2, 1958) dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11211>>.

<sup>713</sup> « Nothing contained in this Act shall be construed to authorize any department, agency, officer, or employee of the United States to exercise any direction, supervision, or control over the curriculum, program of instruction, administration, or personnel of any educational institution or school system ». *National Defense Education Act*, Public law 85-864 (2 septembre 1958), Titre I, sec. 102.

<sup>714</sup> Voir le texte du *National Defense Education Act* en annexe 13.

l'enseignement des sciences, des mathématiques et des langues vivantes aux niveaux élémentaire et secondaire. Il revient aux États de solliciter ces aides en soumettant au gouvernement un plan détaillé des achats prévus, qu'il s'agisse de l'amélioration de laboratoires ou du développement de ressources audiovisuelles pour l'enseignement par exemple. Les écoles privées peuvent, elles, se porter candidates à des emprunts à l'État pour l'achat de ressources similaires.

Le titre IV prévoit l'attribution de 5500 bourses (*fellowships*) d'une durée de trois ans pour une poursuite d'études dans les deuxième et troisième cycles à l'université. Préférence est donnée aux étudiants se destinant à une carrière dans l'enseignement supérieur.

Le titre V alloue la somme de 15 millions de dollars au développement par les États de programmes d'évaluations destinés à identifier dans le secondaire les élèves aux aptitudes les plus remarquables et à fournir à ces derniers la meilleure orientation afin de les accompagner jusqu'à leur admission dans l'enseignement supérieur. Des fonds sont destinés également à la formation des conseillers d'orientation qui interviendront auprès des élèves particulièrement doués.

Le titre VI introduit la mise à disposition de fonds pour assister la création et l'administration de centres consacrés à l'étude des langues vivantes dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces centres peuvent également fournir des enseignements dans les domaines permettant une meilleure compréhension des régions et pays dans lesquels ces langues prédominent. Ainsi, la loi suggère l'inclusion de disciplines telles que l'histoire, les sciences politiques, la linguistique, l'économie, la sociologie, la géographie et l'anthropologie<sup>715</sup>. Il revient à l'administrateur de la loi de déterminer les besoins

---

<sup>715</sup> Le texte du *N.D.E.A.* ne s'étend pas sur la justification de la présence des langues vivantes dans le texte. Il s'agit de la seule discipline traditionnellement rattachée au domaine des sciences humaines à figurer dans cette loi toutefois. Cette inclusion se justifie pour des raisons purement stratégiques. Les langues vivantes sont conçues comme utiles dans les domaines de la défense et de la diplomatie, qu'il s'agisse d'espionnage ou de travailler à l'extension de la sphère d'influence des États-Unis dans le monde dans le contexte de la Guerre froide. La question du lien entre langues vivantes et défense nationale est manifestement toujours pertinente dans le contexte américain, à en juger par une proposition de loi datant 2003 pour un *National Security Language Act* dans la veine des provisions pour les langues vivantes contenues dans le *National Defense Education Act* de 1958. Bien que cette proposition n'ait pas dépassé le stade des discussions en commissions, sa rédaction témoigne de la préoccupation toujours existante à

du gouvernement fédéral, de l'économie et du système éducatif afin d'attribuer l'argent dans les domaines adéquats<sup>716</sup>. Ce titre prévoit aussi le développement de stages de formation aux nouvelles méthodes d'enseignement pour les enseignants ou futurs enseignants de langues vivantes dans le secondaire.

Le titre VII alloue des fonds à la recherche dans le domaine du développement de l'utilisation de médias variés tels que la télévision, la radio ou les films dans l'enseignement, à tous les niveaux. Ces programmes sont gérés au niveau fédéral, par l'*Office of Education*.

Le titre VIII est consacré à l'enseignement professionnel. Il met à disposition des fonds pour le renforcement des programmes de formation professionnelle dans les domaines scientifiques et techniques affectant la défense nationale.

Le titre IX instaure la création d'une agence d'information, le *Science Information Service*, consacré à la diffusion de la recherche scientifique.

Enfin, le titre X fixe les modalités techniques de l'application du *N.D.E.A.* et alloue quelques fonds pour l'amélioration des outils statistiques rendant compte des indicateurs éducatifs au niveau des États.

L'ensemble constitue un plan relativement peu coûteux et ne représente pas un effort exceptionnel sur le budget fédéral. Les négociations entre l'exécutif et le Congrès ont permis de raboter et diminuer une grande partie des dépenses. Hill et Elliott avaient par exemple prévu pour le titre II l'attribution de bourses aux étudiants. Eisenhower s'était montré intransigeant sur ce point, refusant catégoriquement le principe des bourses dans un souci de modération sur les dépenses de l'État.

---

l'égard du rôle des langues pour la défense nationale. On pourra se référer, pour une application contemporaine de ces questions, à un article consacré aux attentes quant à l'apprentissage des langues vivantes dans le contexte de l'après 11 septembre : Claire Kramersch, « Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied Linguistics* Vol. 26, No. 4 (décembre 2005) : 545-567.

<sup>716</sup> Pour l'année 1959, six langues sont signalées comme prioritaires : le chinois, le japonais, l'arabe, le portugais, le russe et l'hindi-ourdou. L'*Office of Education* s'en est remis à un rapport de l'*American Council of Learned Societies*, organisation qui fédère plusieurs sociétés savantes, pour établir un classement qui regroupait les langues vivantes en trois groupes, selon le degré de priorité qui devait leur être accordé. Richard D. Scarfo, « The History of Title VI and Fulbright-Hays » dans John N. Hawkins, et al. (éds.), *International Education in the New Global Era : Proceedings of a National Policy Conference on the Higher Education Act, Title VI, and Fulbright-Hays Programs* (Los Angeles : International Studies and Overseas Programs, 1998) : 23-25.

Ce contrôle des dépenses découle également du caractère très ciblé des mesures. Il ne s'agit en aucun cas d'un coup de pouce à l'éducation. L'engagement des dépenses est, dans chaque titre, rationalisé et justifié sur la base des bénéfices pour la sécurité nationale qui en découle. La loi identifie sans détour quatre domaines stratégiques : les sciences, les mathématiques, l'ingénierie et les langues vivantes. Les priorités en matière d'éducation sont définies de manière pragmatique. Il n'est pas question de construction de nouvelles écoles ou de formation et de recrutement de davantage d'instituteurs. La valeur d'une discipline se mesure ici en fonction de son rendement à court terme pour la défense nationale.

Le détail de ces dispositions ne manque pas de rappeler les différents reportages composant la série du magazine *Life* du printemps 1958 sur la crise de l'éducation. Il apparaît que cette série constituait une véritable publicité pour le futur texte de loi, « vendant » au grand public les réformes ciblées comprises dans le *N.D.E.A.* Rappelons-nous le premier numéro et sa comparaison entre le quotidien d'un lycéen américain et d'un lycéen soviétique. Les photographies du jeune Alexei Kutzkov faisaient la part belle aux imposants laboratoires dans lesquels étudient les jeunes Soviétiques. Le numéro suivant, consacré à la cause enseignante au travers du parcours de Donald Pearson, soulignait les difficultés matérielles rencontrées par le professeur de science. Il se voyait ainsi contraint à assembler des installations de bric et de broc pour présenter à ces élèves des principes physiques. Ces deux premiers numéros préparent parfaitement le public à accepter le titre III du *N.D.E.A.* sur le déblocage de fonds pour la construction de laboratoires et l'acquisition de matériel. Le troisième numéro de la série de *Life* s'arrêtait sur Barry Wichmann, petit surdoué dont le potentiel n'était aucunement exploité dans son école élémentaire. Le titre V du *N.D.E.A.* pallie à merveille cette anomalie et constitue la garantie que Barry et ses semblables ne sont pas condamnés à s'ennuyer sur les bancs de l'école jusqu'à la fin de leur scolarité. Pour finir, le quatrième reportage présentait des initiatives prometteuses dans les écoles. Il se concentrait sur les sciences et la technique, deux domaines largement couverts par le *N.D.E.A.* Ces parallèles accréditent notre hypothèse d'une connivence entre l'exécutif et le magazine d'Henry Luce. Il est extrêmement peu probable que ces clins d'œil résultent d'un

hasard. La série de *Life* constitue une réclame sous forme iconographique, destinée à la promotion du *N.D.E.A.* auprès du grand public.

### **3. Les effets du *National Defense Education Act***

Une fois la loi signée par le président Eisenhower en septembre 1958 vient l'heure de la mise en œuvre des dispositions. Nous évoquerons ici les effets immédiats du *N.D.E.A.* et sa mise en œuvre, avant de nous pencher sur les effets plus durables de ce texte qui, bien que n'étant valide initialement que pour quatre années, a marqué et modelé de manière importante la physionomie de l'éducation américaine.

#### **3.1. Premières applications**

La mise en œuvre des dispositions du *N.D.E.A.* se révèle malaisée. Une partie des dispositions requiert la rédaction par chaque État d'un plan détaillé exposant l'état des ressources et une description exhaustive des projets, procédure à répéter pour chacune des mesures du *N.D.E.A.* à laquelle un État souhaite avoir recours. Ce système ralentit dans un premier temps la circulation des fonds débloqués. Il instaure une bureaucratie lourde, d'autant plus lourde que les États doivent également, par la suite, rendre compte à l'*Office of Education* du détail des investissements et des résultats<sup>717</sup>. Malgré les lourdeurs administratives, les programmes finissent par voir le jour. Au terme de la première année d'application du *N.D.E.A.*, plus de 1 200 établissements d'enseignement supérieur ont mis en place leurs programmes d'emprunts à bas coûts pour les étudiants, 1 000 bourses (*fellowships*) ont été attribuées, 19 universités ont mis en place un centre consacré aux langues vivantes, 50 établissements ont développé des formations spécifiques pour les conseillers d'orientation en lycée en charge d'accompagner les meilleurs élèves et près de 35 millions de dollars ont été distribués pour l'équipement et la construction de laboratoires<sup>718</sup>.

---

<sup>717</sup> Clowse, *op. cit.*, 148-149.

<sup>718</sup> *Ibid.*, 151.

À l'issue des quatre années initialement accordées aux programmes du *N.D.E.A.*, le Congrès accorde une extension de deux années au texte, sans modification. En 1965, il bénéficie d'une nouvelle prolongation de trois années ainsi que d'une augmentation des fonds disponibles. Les dispositions sont progressivement étendues. Le titre III notamment en vient à couvrir l'histoire, l'éducation civique et la géographie. Au fil des années, le texte est démantelé peu à peu, avec le rattachement des provisions initiales à de nouvelles législations. Le bilan chiffré établi lors du dixième anniversaire de la loi en 1968 indique des effets non négligeables. Plus de 15 000 étudiants ont bénéficié des bourses et 1 500 000 autres des possibilités d'emprunts. 44 000 conseillers d'orientation ont été formés à mieux repérer les élèves et guider les élèves prometteurs, 500 000 projets de modernisation et de développement des méthodes d'enseignement ont été financés dans le cadre du titre III. Enfin, 106 centres d'étude des langues modernes ont été fondés<sup>719</sup>. S'il est possible de chiffrer les programmes mis en place grâce au *N.D.E.A.*, il est plus problématique en revanche d'interpréter les résultats et de calculer l'impact effectif de ces mesures sur les capacités de défense nationale. Bien que Spoutnik ait surpris les observateurs et beaucoup inquiété, les programmes américains de lancement de satellite n'étaient par ailleurs pas si en retard et évoluaient à un niveau similaire à celui des programmes soviétiques à peine quelques mois plus tard<sup>720</sup>. De manière générale, le *N.D.E.A.* n'initie pas un grand bond en avant dans les disciplines qu'il promeut. Les budgets engagés ne saurait suffire à bouleverser, à l'échelle nationale, le système éducatif.

### **3.2. Un texte charnière dans l'histoire de l'éducation**

Malgré les limites de la portée du *N.D.E.A.*, on ne peut nier l'existence d'effets à plus long terme qui font de cette loi un texte clé dans l'étude et la compréhension de l'éducation américaine. L'adoption du *N.D.E.A.* constitue par plusieurs aspects un moment charnière.

Conformément aux espoirs de Carl Elliott et de Lister Hill, le *N.D.E.A.* établit un précédent pour l'intervention fédérale en éducation. À ce titre, il est

---

<sup>719</sup> Barbara Barksdale Clowse, *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and National Defense Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981) : 159.

<sup>720</sup> Paul Dickson, *Sputnik : The Shock of the Century* (New York : Berkley, 2001).

souvent désigné comme tournant dans les ouvrages sur l'histoire de l'éducation américaine. Cette loi marque le début d'un renforcement spectaculaire de la présence fédérale dans le système éducatif. Elle démontre aux partisans de l'aide fédérale que les résistances peuvent être surmontées, dès lors qu'on démontre un intérêt pour la nation afin de justifier l'incursion du gouvernement central. Elle ouvre la voie à des interventions fédérales d'une ampleur bien supérieure, de l'*Elementary and Secondary School Act* de 1965 au *No Child Left Behind Act* de 2001.

Cette notion de tournant souvent associée au *N.D.E.A.* tient par ailleurs au fait que cette loi illustre l'émergence de nouvelles dynamiques entrées au cœur des débats sur l'éducation de 1958 à nos jours. On remarquera d'une part que la construction du texte singularise et valorise les disciplines scientifiques et techniques. L'éducation moderne et le mouvement *life-adjustment* avaient introduit l'idée que la valeur et la pertinence d'un enseignement étaient déterminées par le nombre d'applications immédiates que l'enfant pouvait en tirer dans son quotidien. Le *N.D.E.A.* introduit lui un nouvel étalon pour « mesurer » la valeur d'un enseignement pour l'éducation : ses applications directes dans le domaine de la défense nationale. Cette approche est toute aussi utilitariste que celle du *life-adjustment*, à la différence qu'elle privilégie les besoins de la nation et non de l'enfant. Ce développement est intéressant car ni l'éducation moderne, ni les Anciens qui défendaient le modèle humaniste ne concevaient dans leur approche de l'éducation une dichotomie entre sciences dures et sciences humaines. Les Anciens saluaient l'ensemble des disciplines traditionnelles pour la formation intellectuelle complète qu'elles fournissaient. Le *N.D.E.A.* exclut de ses provisions les sciences humaines, à l'exception des langues qui bien sûr doivent être des langues vivantes. Les plans initiaux de l'exécutif prévoyaient une loi creusant davantage encore l'écart entre sciences dures et sciences humaines. Il était en effet question de financer des hausses de salaire pour les enseignants de sciences et de mathématiques. James Conant, consulté régulièrement par l'*Office of Education*, s'était insurgé contre cette mesure qui finalement avait été abandonnée avant même d'être évoquée lors

des débats au Congrès<sup>721</sup>. Le *N.D.E.A.* aboutit à une forme de rivalité entre sciences dures et sciences humaines qui semble exclure une association équilibrée des deux domaines. Les sciences dures prennent le dessus et sont officiellement adouées comme plus utiles à la nation.

Le *N.D.E.A.* préfigure également la tension entre les objectifs d'excellence et ceux d'égalitarisme en éducation. Cette loi assure, d'une part, de plus grandes opportunités dans l'enseignement supérieur par le biais des emprunts et des bourses (*fellowships*). Ces dispositions ouvrent la voie à des études longues pour des étudiants qui, peut-être, n'auraient pas pu financer leur poursuite de scolarité à l'université. Néanmoins, elle place par ailleurs l'accent sur la poursuite de l'excellence. Les emprunts et les bourses sont attribués sur le critère du mérite et sont donc destinés aux étudiants les plus prometteurs sur le plan académique. Le titre V encourage un repérage amélioré des meilleurs lycéens sur le plan académique. Les deniers du gouvernement sont apparemment plus utilement dépensés lorsqu'ils vont à la poursuite de l'excellence. Dans une lettre adressée à un membre de la Chambre des représentants un mois avant le vote, Eisenhower souligne le fait que le *N.D.E.A.* promeut l'excellence dans le système éducatif :

Si les États-Unis doivent maintenir leur position de meneurs et si nous voulons améliorer encore la qualité de notre société, nous devons faire en sorte que les jeunes d'aujourd'hui soient prêts à contribuer au maximum dans l'avenir à nos progrès et à notre puissance et nous assurer d'atteindre le plus haut degré possible d'excellence dans notre système éducatif.<sup>722</sup>

Le *N.D.E.A.* ne se préoccupe guère des conditions matérielles déplorable dans certains établissements et ne tente pas d'aplanir certaines inégalités. L'objectif est l'excellence. Les décennies suivant le *N.D.E.A.* seront marquées par l'alternance entre politiques encourageant l'excellence de quelques-uns, les plus doués, et réformes visant à égaliser les chances de tous face à l'école<sup>723</sup>.

---

<sup>721</sup> Clowse, *op. cit.*, 61.

<sup>722</sup> « If the United States is to maintain its position of leadership and if we are further to enhance the quality of our society, we must see to it that today's young people are prepared to contribute the maximum to our future progress and strength and that we achieve the highest possible excellence in our education ». Dwight D. Eisenhower, « Letter to Representative Wainwright of New York on the National Defense Education Bill, July 8, 1958 », *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11121>>.

<sup>723</sup> On se référera à l'ouvrage de Maurice Berube pour une étude de l'alternance entre réformes promouvant l'égalité et réformes promouvant l'excellence dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle aux États-Unis. Berube, *American School Reform, op. cit.*

On notera enfin l'émergence des questions d'évaluation des performances en éducation, évoquées par les titres V et X. Cette problématique constitue l'un des principaux points de friction aujourd'hui dans la communauté éducative alors que certains dénoncent la course à la performance qui transforme nombre de salles de classe en centres de préparation aux examens et tests divers imposés par les États. Bien que le *N.D.E.A.* n'ait pas révolutionné le rapport du gouvernement fédéral à l'éducation, il marque sans conteste l'entrée du système éducatif américain dans une nouvelle ère caractérisée par une participation active du gouvernement fédéral dans la conception des politiques éducatives. Toutefois, si le *N.D.E.A.* signale pour le système éducatif dans son ensemble un basculement dans la période contemporaine, il reste à déterminer si ce texte clôt véritablement cette « crise de l'éducation » qui a occupé les devants de la scène américaine dans les années 1950.

### **3.3. Une résolution de la crise ?**

La crise de l'éducation américaine après 1945 recouvre, nous semble-t-il, deux enjeux distincts. Il y a d'une part une crise matérielle de l'éducation, celle qu'évoque dès les années 1930 le président Roosevelt et qui s'accélère brutalement avec le « baby-boom ». Les ressources manquent cruellement, freinant l'uniformisation et l'expansion du système éducatif. Il s'agit d'autre part d'une crise philosophique, incarnée par cette Querelle des Anciens et des Modernes américains. À l'occasion de cette confrontation, deux modèles s'affrontent sur fond d'inquiétude quant à la dégradation de l'éducation dans les écoles.

Le *N.D.E.A.* résout bien une crise, non pas celle de l'éducation mais plutôt la crise de confiance qui ébranle le public américain au lendemain du lancement de Spoutnik. Le caractère extrêmement ciblé des mesures exclut une résolution de la crise matérielle de l'éducation. La distribution des fonds repose en grande partie sur un système de projets : il revient à chaque État de définir ses besoins et de solliciter les fonds selon chacune des provisions de la loi. Cette formule complexifie la circulation des fonds. Comme nous l'avons signalé plus tôt, le *N.D.E.A.* constitue une réforme peu coûteuse. Les premières critiques du projet d'Eisenhower soulignent le fait que la mise en œuvre du *N.D.E.A.* ne fera pas

augmenter le budget fédéral annuel alloué à l'éducation<sup>724</sup>. Cette loi est une parfaite illustration de la ligne de conduite d'Eisenhower sur les questions de défense, saisie par l'expression du « *more bang for the buck* » dans les ouvrages consacrés à ses années de présidence<sup>725</sup>. Le *N.D.E.A.* vaut plus pour l'effet d'annonce que pour ses effets véritables sur l'ensemble du système éducatif. Il s'agit d'un bon mouvement politique, qui rassure le public et donne l'image d'un gouvernement réactif et incisif. Dans les faits, les sommes engagées ne permettent pas d'enrayer la crise matérielle.

Par ailleurs, le *N.D.E.A.* n'apporte pas de résolution à la Querelle puisqu'il ne valide pas mais n'invalide pas pour autant l'éducation moderne. Les débats au Congrès témoignent du fait que les critiques formulées par les Anciens ont bien pénétré dans la société civile. Ainsi, plusieurs membres du Congrès soulèvent la question des dérives de l'éducation progressiste et s'insurgent de voir que le *N.D.E.A.* esquivent totalement ce débat. On apprend par exemple que George McGovern, futur candidat malheureux aux élections présidentielles face à Richard Nixon en 1972, se demande si l'administration a bien prêté suffisamment attention aux recommandations d'Arthur Bestor<sup>726</sup>. Le sénateur Strom Thurmond, défenseur devant l'éternel des droits des États, intervient lui pour décrire le *N.D.E.A.* comme un complot des apôtres de l'intrusion fédérale dans le système éducatif. Il s'insurge de voir que rien n'est en revanche fait pour éradiquer l'éducation progressiste<sup>727</sup>.

Le jugement porté par Arthur Bestor sur le *N.D.E.A.* n'est guère plus tendre que celui qu'il réserve à l'éducation moderne. En 1961, Arthur Bestor est nommé membre d'une commission chargée d'évaluer les réformes mises en place par le biais du *N.D.E.A.* pour le compte du *Department of Health, Education and Welfare*. L'historien n'a pas perdu de sa verve lorsqu'il rédige le rapport minoritaire qui lui permet d'exprimer combien il s'oppose aux conclusions auxquelles sont parvenus les membres de cette commission :

---

<sup>724</sup> « Education in Review : Federal Budget Provides Less Support for Schools than Had Been Expected », *The New York Times* (19 janvier 1958) : 11.

<sup>725</sup> L'expression recouvre à la fois l'idée d' « en avoir pour son argent » et celle de faire encore plus d'effet médiatiquement sans dépenser plus.

<sup>726</sup> Clowse, *op. cit.*, 89.

<sup>727</sup> *Ibid.*, 126.

Je découvre que les commissions approuveront toujours l'idée de dépenser plus d'argent, quels que soient leurs désaccords par ailleurs. Je ne peux, en mon âme et conscience, souscrire à un rapport comme celui-ci qui se refuse à faire la différence entre mesures manifestement utiles et mesures en comparaison absurdes et qui prie dévotement le Congrès de bénir et le bon et le mauvais. Le *National Defense Education Act* est un fatras de mesures contradictoires. Certaines d'entre elles ont contribué de manière significative à l'amélioration de l'éducation américaine. D'autres, me semble-t-il, ont renforcé les tendances mêmes dont découlent en premier lieu les faiblesses américaines en matière d'éducation... Les divers programmes éducatifs poursuivant dans cette mauvaise direction devraient, à mon avis, être abandonnés ou réduits.... Les ressources du gouvernement fédéral devraient être gérées de sorte qu'elles stimulent le développement intégral de nos ressources *intellectuelles*. Les localités devraient financer la totalité des fanfreluches qui ont apparemment tant d'importance pour elles.<sup>728</sup>

Il est intéressant de noter que Bestor qualifie le *N.D.E.A.* par un terme employé par les Anciens dans la Querelle pour souligner le caractère erratique de l'éducation moderne, la notion de « fatras » (*hodge-podge*)<sup>729</sup>. Le *N.D.E.A.* ne résout manifestement pas la crise de l'éducation que Bestor évoquait dans son ouvrage en 1953. Il contribue même par certains aspects à renforcer et installer

---

<sup>728</sup> « Committees, I discover, will always agree to spend more money, whether or not they agree on anything else. I cannot conscientiously subscribe to a report like the present that refuses to discriminate the conspicuously valuable program from the comparatively worthless one, and devoutly prays Congress to make its sun to rise on the evil and on the good alike. The National Defense Education Act of 1958 is a hodge-podge of different measures. Certain of these have contributed importantly to the improvement of American education. Others, it seems to me, have reinforced the very tendencies that produced American educational weaknesses in the first place . . . The various federal educational programs that point in this adverse direction should, I feel, be abandoned or curtailed . . . The resources of the federal government should be husbanded for the purpose of stimulating the full development of our *intellectual* resources. Local communities should pay the full cost of the frills to which they may be addicted ». Arthur E. Bestor, Jr., « Reports of Consultants on *National Defense Education Act*, Includes Bestor Minority Report, 1961 », Bestor, Arthur E. Papers 1935-1962 (boîte 34), Illinois History and Lincoln Collections, The University of Illinois at Urbana-Champaign.

<sup>729</sup> On retrouve le terme chez Hannah Arendt notamment : « [The pathos of the new] has first of all made it possible for that complex of modern educational theories, which originated in Middle Europe and consists of an astounding hodgepodge of sense and nonsense, to accomplish, under the banner of progressive education, a most radical revolution in the whole system of education. [...] I shall not go into details. The significant fact is that for the sake of certain theories, good or bad, all the rules of sound human reason were thrust aside ». Arendt, « The Crisis in Education », *op. cit.*, 497. Il apparaît aussi chez William Benton : « The main lesson that should be drawn from the Soviet curriculum, and applied to our schools, is the lesson of hard work. We don't demand enough from our students. We have hesitated to make them study hard, to make them master definite tests of attainment or face the disappointment of failure. Aristotle long ago commented that 'learning is accompanied by pain.' The late philosopher Alfred North Whitehead reminded us that 'no reform in education can abolish the necessity for hard work and exact knowledge.' We have allowed the hard core in our education to dissipate. The President of Yale, Dr. Whitney Griswold, recently cited an extreme example of softness in American education. A high school senior, seeking admittance to Yale, had taken the following twelve courses in his last two years: English (2 courses), American history, typing, speech (2 courses), chorus (2 courses), physical education, journalism, personality problems, marriage and the family. I don't believe we should imitate the Soviet curriculum. I do believe we must restore aim and purpose to our own. A

des principes ancrés dans l'éducation moderne. Il semble ici que c'est le caractère morcelé des mesures du *N.D.E.A.* qui pose problème. Bestor insiste en effet sur la notion de « développement intégral des ressources intellectuelles » au cœur de la conception humaniste de l'éducation. On retrouve les traces des critiques formulées à l'encontre de l'éducation moderne comme assemblage de pratiques prêtes à l'emploi dénuées de fondations solides et d'une réflexion générale. Le *N.D.E.A.* n'est qu'une accumulation de mesures désarticulées dont l'élaboration ne s'est pas appuyée sur une réflexion d'ensemble sur l'éducation. Cette loi n'est mue que par l'objectif de renforcement de la défense mais fait malheureusement l'économie d'un véritable diagnostic sur les faiblesses de l'éducation générale.

La désignation de la défense comme objectif premier assigné à l'éducation par le gouvernement constitue probablement l'une des dimensions les plus dérangeantes du *N.D.E.A.* Dans un entretien en 1982, Stuart McClure, assistant de Lister Hill, revient sur son rôle dans la formulation du nom du *N.D.E.A.* :

J'ai inventé ce nom horrible, la Loi d'éducation pour la défense nationale. Peut-on imaginer des termes plus incompatibles, sur le plan intellectuel, pour évoquer l'objectif de l'éducation : l'objectif n'est pas de défendre le pays ; il est de défendre l'esprit et de développer l'âme humaine et non de construire des canons et des navires de guerre. C'était un nom atroce, mais il a fonctionné.<sup>730</sup>

Le lien entre éducation et défense militaire avait été établi précédemment avec l'adoption du *Smith-Hughes Act* de 1917, qui devait améliorer l'enseignement technique. Toutefois, la formulation même du texte de cette loi n'établissait pas ce lien, à la différence du *N.D.E.A.* dont la raison d'être est, comme en témoignent son nom et le préambule du texte intégral, de mettre l'éducation au service de la sécurité nationale. Les propos de McClure soulignent combien la victoire de Hill et d'Elliott est une victoire à la Pyrrhus. Le prix à payer pour normaliser l'aide fédérale à l'éducation est l'enfermement de l'éducation dans un carcan utilitariste. Le *N.D.E.A.* met en marche une autre dynamique prégnante dans l'histoire de l'éducation américaine depuis la

---

high school diploma must become a genuine measure of attainment, not a symbol for a hodge-podge of courses such as cited above ». Benton, *op. cit.*, 149-150.

<sup>730</sup> « I invented that God-awful title : the National Defense Education Act. If there were any words less compatible, really intellectually, in terms of what the purpose of education—it's not to defend

seconde guerre mondiale : les efforts consentis pour l'école ne le sont que si les retombées stratégiques que le pays peut espérer en tirer sont démontrées. On se doit d'investir dans l'éducation pour ce qu'elle rapporte sur le plan militaire en 1958, ou plus tard dans les années 1980 pour le retour économique sur investissement comme le préconise le rapport *A Nation at Risk*.



L'intervention du gouvernement fédéral dans les questions d'éducation, au terme d'une décennie de débats sur l'état du système éducatif américain, s'opère selon des modalités extrêmement spécifiques. Le *National Defense Education Act* est en tout premier lieu une réponse au coup de semonce asséné par l'Union Soviétique avec le lancement de Spoutnik.

L'évaluation des effets du *N.D.E.A.* est problématique et marquée par l'ambivalence. On ne peut nier la portée à long terme de cette loi qui marque un tournant dans les dynamiques des politiques d'éducation aux États-Unis. Toutefois, il est tout aussi évident que ses modalités témoignent du peu d'intérêt de l'administration Eisenhower à répondre aux véritables difficultés rencontrées par le système éducatif au lendemain de la seconde guerre mondiale. Le *N.D.E.A.* tient davantage du coup d'éclat destiné à redorer le blason d'un pouvoir exécutif mis en cause pour sa nonchalance face à la montée en puissance de l'Union Soviétique que d'un grand effort de soutien au système éducatif.

Enfin, si le *N.D.E.A.* ne résout pas la crise philosophique de l'éducation, il sonne toutefois une forme de victoire des Modernes. Les mises en cause de l'éducation sont manifestement bien intégrées dans l'espace public, comme en témoignent les interventions de membres du Congrès critiquant l'éducation moderne. Les Anciens ont remporté la victoire de l'opinion publique. Toutefois, la réponse fédérale ne remet pas véritablement en cause les pratiques développées dans les écoles par les professionnels de l'éducation. Les élèves les plus doués doivent être repérés et mieux suivis tandis qu'on laisse carte blanche pour le parcours de tous les autres. Bestor s'est insurgé contre le

---

the country; it's to defend the mind and develop the human spirit, not to build cannons and battleships. it was a horrible title, but it worked ». Cité dans Urban, *op. cit.*, 95.

*N.D.E.A.* En revanche, il n'y a pas de réaction semblable chez les Modernes. Ils ne sont certes pas totalement satisfaits des provisions du *N.D.E.A.*<sup>731</sup>. Le texte est trop peu généreux à leur goût et trop ciblé également. Une subvention aux États sans spécification et sans restriction sur la distribution des fonds aurait été plus souhaitable. Ils voient par ailleurs d'un mauvais œil la montée en puissance d'organismes tels que la National Science Foundation qui a été consultée lors des réflexions sur le projet du *N.D.E.A.* En effet, ses nouveaux acteurs dans la réflexion sur les politiques éducatives forment une concurrence pour les professionnels de l'éducation. Ils se rangent toutefois derrière l'administration et approuvent publiquement le *N.D.E.A.* Malgré les conditions d'attribution, l'argent reste de l'argent et est toujours bon à prendre. Par ailleurs, la loi ne menace pas la mainmise des éducateurs professionnels sur le système éducatif.

La campagne des Anciens a fourni une légitimité à l'intervention fédérale via le *N.D.E.A.* Le gouvernement a pu s'appuyer sur le diagnostic de crise de l'éducation formulé tout au long des années 1950. Il n'applique toutefois pas les préconisations des Anciens pour sortir de la crise. En procédant de manière très ciblée pour ne pas empiéter sur les terres des États, le *N.D.E.A.* préserve l'institution de l'éducation moderne au sein des établissements. Si les Anciens ont gagné la bataille de l'opinion publique, les Modernes ont remporté la bataille sur le terrain. Bien installés dans les institutions de formation des enseignants, dans les comités participant à l'élaboration des politiques éducatives au niveau des États et dans les écoles, les Modernes conservent le contrôle de l'éducation.

---

<sup>731</sup> Clowse, *op. cit.*, 71-72.



Si la Querelle est bien parvenue à atteindre l'opinion publique, il est peu probable qu'elle eût suffi à mobiliser suffisamment pour provoquer une intervention du gouvernement. C'est le contexte de Guerre froide qui permet le basculement politique. La critique de l'éducation moderne en tant que source d'affaiblissement de la nation américaine apporte une toute autre dimension à la notion de « crise de l'éducation ». Spoutnik agit comme élément catalyseur et ajoute un élément d'urgence à la situation.

Le gouvernement fédéral n'entre en jeu que parce qu'il est adossé au mur. La vague de panique qui suit le lancement de Spoutnik appelle une réponse forte afin de rassurer la société. La Querelle a banalisé dans le débat public l'idée d'une dégradation intellectuelle dans le système éducatif, idée largement reprise dans les médias grand public à l'époque. L'éducation est donc un coupable tout trouvé pour expliquer l'incident Spoutnik. La responsabilité du déclin de l'éducation ne peut pas, par ailleurs, être imputée au gouvernement fédéral qui ne jouait jusqu'alors qu'un rôle très secondaire dans ce domaine. Les dommages politiques d'une mise en accusation de l'éducation sont donc moindres. L'administration Eisenhower s'empresse d'organiser une réponse fédérale ciblant le système éducatif, par le biais du *National Defense Education Act*. Les effets concrets de cette loi sont très limités. Toutefois, ce texte marque un tournant pour l'éducation : l'intervention inédite du gouvernement fédéral ouvre la voie à une présence plus marquée de l'État central dans la conception des politiques éducatives.

# Conclusion

Si l'historiographie a souvent retenu les années 1960 comme décennie de grands bouleversements aux États-Unis, les années 1950 ne sauraient être cantonnées à leur image de prospérité et du calme avant la tempête. Ces années de l'après-guerre révèlent, elles aussi, leur lot d'angoisses et de points de tension dans la société américaine, à l'image de l'anticommunisme ou des crispations autour des questions d'intégration raciale. En matière d'éducation, les années 1950 sont entrées dans la postérité comme celles de la décision *Brown et al. vs. Board of Education of Topeka*, qui compte parmi les arrêts de la Cour suprême les plus retentissants en termes d'impact politique et social immédiat et à moyen terme. Cet arrêt fondamental confirme le statut politique de l'éducation aux États-Unis et la conviction que la société peut être changée par l'école. Or, comme nous le rappelons dans l'introduction en reprenant l'analyse fameuse de Hannah Arendt, cet arrêt ne relevait pas *stricto sensu* de la sphère de l'éducation. Le temps écoulé depuis semble avoir oblitéré l'importance d'un autre tournant, tout aussi fondamental pour la sphère de l'éducation, et qui se caractérisa essentiellement par un débat vigoureux à propos des objectifs et des contenus éducatifs. Ce débat s'acheva par une intervention fédérale sans précédent par le biais du *National Defense Education Act*.

Notre étude s'est efforcée de mettre en lumière les dynamiques du débat sur l'éducation dans les années 1950. La question de l'éducation a toujours été l'objet de débats, comme en témoigne la lente construction du système. Revient-il aux familles ou non d'assurer cette responsabilité ? La collectivité doit-elle en financer le coût ? Et si oui, jusqu'à quel niveau d'enseignement ? Ces débats portent sur l'organisation du système car ce n'est qu'à partir des années 1890 que l'éducation américaine s'organise sous la forme d'un véritable système, dans lequel l'échelon local prime, certes, mais qui présente toutefois un certain degré d'uniformité. La révolution portée par le progressisme déplace le débat sur les plans pédagogiques et philosophiques.

Ce débat de l'après-1945 s'apparente d'abord à une sorte de querelle de clocher divisant principalement la communauté universitaire. Professeurs d'éducation et professeurs issus des disciplines humanistes s'opposent quant aux fondements de l'enseignement primaire et secondaire. Ceux que nous avons appelés les « Anciens », défenseurs de la tradition humaniste, dénoncent

une dégradation du niveau intellectuel de l'éducation. Leurs adversaires, que nous nommons les « Modernes », se veulent porteurs du progrès et entendent réformer et rénover un système éducatif jugé poussiéreux et déconnecté des réalités modernes.

Force est de constater que ce débat a toutefois vite débordé les frontières des campus, sous l'impulsion d'Anciens soucieux de rallier l'opinion publique, seul levier capable de contrer la mainmise des Modernes sur les institutions éducatives. Il s'agit d'une grande première dans le modèle américain. En effet, la mythique petite école de bois peinte en rouge au cœur de la communauté a longtemps constitué un des étendards du localisme et de la décentralisation prévalant dans le domaine de l'éducation. Absente des discours des présidents jusqu'aux années 1930, prérogative incontestée des États et des districts, l'école n'avait jusqu'alors jamais fait l'objet d'un débat à l'échelle nationale. La fréquence et la place accordées aux critiques formulées par les Anciens dans les pages des plus grandes publications nationales témoignent d'un nouveau rapport de la société américaine à son système éducatif, non plus considéré comme une agrégation d'écoles, de collèges et de lycées, mais comme une institution nationale à part entière dont les évolutions peuvent affecter la société en profondeur. L'intégration par Hollywood des questionnements sur l'éducation illustre ce changement de statut. L'école ne fait plus seulement figure d'élément de décor, elle devient sujet cinématographique. On sait que le cinéma entretient avec la société dont il est issu des rapports complexes, mais il nous a semblé que l'apparition du motif de la crise de l'éducation dans un certain nombre de films produits pour le grand public signale une indéniable montée en puissance de la thématique éducative dans le débat public.

La corrélation entre l'ampleur prise par le débat et l'entrée en scène du gouvernement fédéral ne peut être niée. En l'absence des cris d'alarme émis par les Anciens, une intervention fédérale serait apparue comme absolument illégitime. Les nombreuses mises en garde à l'encontre de l'éducation moderne constituent un solide argumentaire pour justifier l'incursion fédérale. Le débat en lui-même n'aurait toutefois pas suffi à provoquer cette intervention. En témoigne le manque de volontarisme pour promouvoir des mesures d'aide fédérale jusqu'à l'année 1957. La logique et la rhétorique de la Guerre froide sont

incontestablement les déclencheurs de l'intervention. La reformulation du motif de la crise de l'éducation, devenue crise de la sécurité nationale au lendemain de Spoutnik, fait tomber les barrières et permet l'incursion fédérale dans un domaine qui lui paraissait *a priori* interdit par la Constitution.

### ***L'issue du débat***

Au terme des années 1950, quand bien même le discours dominant dans la société condamne les dérives de l'éducation moderne, en est-il de même dans les structures professionnelles de l'éducation ? La vague de critiques n'a pas bouleversé les équilibres au sein de l'institution et n'a certainement pas abouti à une fragilisation des partisans de l'éducation moderne. Le sort réservé à Willard Goslin par la ville de Pasadena indique certes une certaine méfiance de la communauté au niveau local. Néanmoins, il s'agit d'un exemple isolé et qui, comme nous avons essayé de le montrer, illustre l'imbrication de raisons diverses ne se limitant pas à une simple remise en cause de l'éducation moderne. Il existe des cas similaires d'attaques d'une ou de plusieurs figures locales. La société porte un intérêt accru aux écoles et aux pratiques dans les établissements et assure un rôle de garde-fou garantissant une modération dans les approches éducatives par le biais des conseils de districts composés de citoyens extérieurs au monde de l'éducation et qui assurent l'administration des écoles au niveau local. Pour autant, les éducateurs modernes ont su préserver leur contrôle des instances décisives. Les Anciens ont visiblement gagné la bataille de l'opinion publique. Leur portrait peu flatteur de l'éducation moderne domine la sphère publique et a rapidement été intégré par la culture populaire. Les Modernes, quant à eux, ont préféré courtiser un autre auditoire, puisqu'ils réservent leurs réponses aux attaques aux revues spécialisées. Ils ont par ailleurs gardé le contrôle d'une fonction clé, celle de la formation des enseignants. Les facultés d'éducation ont, de ce fait, conservé leur emprise sur le système éducatif. Cela n'est en soi pas surprenant. Dans un système éducatif aussi décentralisé que le modèle américain, une intervention fédérale ne saurait suffire à bouleverser les équilibres à tous les niveaux de prise de décision. Le *National Defense Education Act* a certes imposé une forme de carcan. Mais ce

carcan est loin de verrouiller le système et laisse un vaste espace d'expression à l'éducation moderne.

L'identité de l'éducation américaine de nos jours porte le sceau de l'éducation moderne. Il s'agit d'une éducation moderne considérablement atténuée. Les travers les plus saillants, objets des foudres des Anciens, ont été gommés. Le rejet des disciplines intellectuelles traditionnelles et leur remplacement par des enseignements plus utilitaires ne sont plus à l'ordre du jour. Ce basculement est illustré sur le plan lexical par l'abandon de l'expression « éducation moderne » (*modern education*) et le recours à un terme moins stigmatisé lors de la Querelle, celui d'« éducation progressiste » (*progressive education*). Ce progressisme, notons-le, est essentiellement pédagogique. Il s'exprime dans les méthodes de transmission des savoirs plutôt que dans la construction des programmes d'études. La participation active de l'élève à la construction du savoir, le travail sous la forme de projets laissant libre cours à l'expression individuelle de l'enfant, ou la présence fermement ancrée dans les établissements d'une multitude de clubs, d'associations et d'institutions promouvant la socialisation sont autant de traces de cet héritage.

L'adoption du *National Defense Education Act* semblait à première vue signaler l'adhésion du gouvernement fédéral à la position défendue par les Anciens. Il faut néanmoins nuancer ce degré d'adhésion. Le *National Defense Education Act* remet certes au premier plan une approche de l'éducation plus rigoureuse et fondée sur des champs disciplinaires traditionnels. Les préoccupations quant au développement et à l'épanouissement de l'enfant passent au second plan, reléguées par des considérations politiques. De ce fait, la conception de l'éducation promue par cette loi est déconnectée de la culture humaniste à laquelle se rattachent les Anciens car elle applique une approche utilitariste du système éducatif.

La remise au goût du jour de programmes reposant sur un tronc commun (« *core curriculum* ») imposant des objectifs précis (« *standards* ») dans l'apprentissage de matières dites fondamentales telles que l'anglais et les mathématiques, peut apparaître comme une victoire *a posteriori* des Anciens. Néanmoins, la mise en place de ces nouveaux programmes s'accompagne de la multiplication des tests standardisés contrôlant les performances dans ces

matières fondamentales, subordonnant la transmission des connaissances à une forme de bachotage permanent. La connaissance n'est plus intégrée pour la connaissance ou le développement personnel, mais pour la performance. On peut penser, sans grand risque d'erreur, qu'Arthur Bestor ne se montrerait guère plus tendre face à l'école d'aujourd'hui qu'il ne l'était dans les années 1950 face à l'éducation moderne.

### ***Les résonances de la crise de l'éducation***

La crise de l'éducation au cœur du débat des années 1950 a fourni un terreau favorable à l'émergence d'une intervention forte du fédéral. La « résolution » de la crise s'est opérée par le biais d'une initiative conjointe de l'exécutif et du législatif, rendue possible par l'introduction d'une corrélation entre système éducatif et sécurité nationale. Ce basculement est capital puisqu'il ouvre la voie à de nouvelles incursions fédérales, justifiées par la notion de rôle fondamental de l'éducation dans la défense de la nation. Cette orientation donnée à l'éducation américaine à partir de la fin des années 1950 coïncide avec l'émergence de la théorisation de la notion de « capital humain »<sup>732</sup> : l'éducation contribue à la constitution d'un capital humain et constitue, de ce fait, un investissement. L'investissement opéré en engageant des fonds fédéraux pour l'application du *National Defense Education Act* s'effectue dans l'optique d'obtenir des bénéfices politiques stratégiques en enravant le retard technologique et militaire pris par les États-Unis. Plus tard, alors que l'équilibre de la terreur passe au second plan et que les enjeux de la Guerre froide deviennent plus nettement économiques, l'intervention fédérale se justifie pour défendre l'économie américaine, notamment pour le président Ronald Reagan. Le nouveau rapport à l'éducation introduit par le *National Defense Education Act* est, quoi qu'il arrive, plus que jamais d'actualité comme en témoigne la publication au printemps 2012 d'un rapport rédigé par l'ancien dirigeant des écoles de la ville de New York Joel Klein et l'ancienne Secrétaire d'État Condoleezza Rice pour le compte du Council on Foreign Relations, laboratoire

---

<sup>732</sup> L'étude de la notion de « capital humain » est le fruit des travaux de l'économiste américain lauréat du Prix Nobel Gary Becker. Voir Gary S. Becker, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Chicago : University of Chicago Press, [1964] 1993).

d'idées indépendant<sup>733</sup>. Ce rapport, intitulé *U.S. Education Reform and National Security*, s'inscrit dans la droite lignée de la loi de 1958, identifiant l'état de l'éducation américaine comme la première menace pour la sécurité nationale. Il réactive le motif de la crise de l'éducation et en appelle à rebattre les cartes dans le champ de l'éducation. Alors que le *National Defense Education Act* de 1958 bouleversait les équilibres éducatifs en institutionnalisant l'intervention fédérale, Klein et Rice recommandent une intervention des mécanismes de marché à travers l'institutionnalisation de deux principes, la mise en concurrence des établissements scolaires et des exigences de résultats (*accountability*) mesurés par des tests standardisés dont les résultats conditionnent la survie d'un établissement. Les modalités préconisées par ce rapport de 2012 s'inscrivent dans un mouvement plus vaste de réforme de l'éducation largement inspiré et influencé par le management et l'idéologie qui l'accompagne<sup>734</sup>. Ce mouvement fait l'objet d'une vive contestation, emmenée entre autres par l'historienne de l'éducation Diane Ravitch, laquelle ne cesse de dénoncer l'inexpérience et la naïveté de tous ces réformateurs loin des réalités scolaires (« *corporate reformers* »)<sup>735</sup>. Tout comme la crise est aujourd'hui un motif récurrent du discours sur l'éducation, le débat national est lui aussi devenu un élément permanent du paysage éducatif, des *culture wars* des années 1980 à l'affrontement autour de la réforme éducative contemporaine et de ses modalités directement inspirées des mécanismes de l'économie de marché.

---

<sup>733</sup> Joel Klein et Condoleezza Rice. *U.S. Education and National Security* (New York : Council on Foreign Relations Press, 2012).

<sup>734</sup> Voir Émilie Souyri, *L'Influence des entreprises sur l'éducation publique avant l'université aux États-Unis aujourd'hui* (thèse de doctorat en études anglophones, Paris : Université de Paris 3, 2008).

<sup>735</sup> Diane Ravitch, « Do Our Public Schools Threaten National Security ? », *The New York Review of Books* (7 juin 2012).

# **Bibliographie**

# Bibliographie thématique

<b>1. États-Unis, généralités</b>
<b>2. Le système éducatif américain</b> <ul style="list-style-type: none"><li>2.1. Généralités<ul style="list-style-type: none"><li>2.1.1. Panorama du système</li><li>2.1.2. Aspects particuliers</li></ul></li><li>2.2. Les présidents et l'éducation<ul style="list-style-type: none"><li>2.2.1. Ouvrages à caractère général</li><li>2.2.2. Aspects particuliers</li><li>2.2.3. Discours</li></ul></li><li>2.3. L'éducation progressiste</li><li>2.4. John Dewey</li></ul>
<b>3. Le débat sur l'éducation</b> <ul style="list-style-type: none"><li>3.1. Pour l'éducation moderne</li><li>3.2. Contre l'éducation moderne</li><li>3.3. À propos de quelques Anciens</li><li>3.4. Enjeux éducatifs contemporains</li></ul>
<b>4. Les échos du débat</b> <ul style="list-style-type: none"><li>4.1. Le débat dans la presse grand public</li><li>4.2. <i>Life</i><ul style="list-style-type: none"><li>4.2.1. Généralités</li><li>4.2.2. La crise de 1958</li></ul></li><li>4.3. Le cinéma<ul style="list-style-type: none"><li>4.3.1. Films</li><li>4.3.2. Perspectives critiques</li></ul></li></ul>
<b>5. Éducation et Guerre froide</b> <ul style="list-style-type: none"><li>5.1. Éducation et anticommunisme</li><li>5.2. Le « modèle » soviétique</li><li>5.3. Le <i>National Defense Education Act</i></li></ul>
<b>6. Références diverses</b>

N.B. : Les textes sans auteur déclaré sont intégrés alphabétiquement à partir du titre de l'ouvrage ou de l'article.

## 1. États-Unis, généralités

BAMFORD PARKES, Henry. *The American Experience* (New York : Alfred A. Knopf, 1947).

BECKER, Gary S. *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Chicago : University of Chicago Press, [1964] 1993).

DUDZIAK, Mary. *Cold War Civil Rights : Race and the Image of American Democracy* (Princeton : Princeton University Press, 2000).

EAST, Marjorie. *Home Economics, Past, Present, and Future* (Boston : Allyn and Bacon, 1979).

HOFSTADTER, Richard. *Anti-Intellectualism in American Life* (Londres : Jonathan Cape, [1962] 1964).

MELANDRI, Pierre. *Histoire des États-Unis depuis 1865* (Paris : Nathan, 2000).

MILKIS, Sydney M. et Michael NELSON. *The American Presidency. Origins and Development, 1776-2007* (Washington, D.C. : CQ Press, 2008).

MILLER, Perry et Thomas JOHNSON (éds.). *The Puritans : A Sourcebook of Their Writings Volume 1* (New York : Harper Torchbooks, 1963).

RYMPH, Catherine E. *Republican Women : Feminism and Conservatism Through the Rise of the New Right* (Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2006).

TINDALL, George B. et David Emory SHI. *America : A Narrative History, 8<sup>th</sup> edition* (New York : W. W. Norton & Company, 2010).

TURNER, Frederick J. *The Frontier in American History* (New York : Holt, Rinehart and Winston, [1920] 1965).

TWAIN, Mark et Charles Dudley WARNER. *The Gilded Age : A Tale of To-day* (New York : Harper & Brothers Publishers, [1873] 1915).

U.S. Census Bureau, *Decennial Census of Population and Housing* (consulté le 8 mars 2012), <<http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/>>.

U.S. Census Bureau, *Population Estimates Historical Data* (consulté le 28 novembre 2010), <<http://www.census.gov/popest/archives/pre-1980>>.

WATTENBERG, Ben J. (éd.). *The Statistical History of the United States : From Colonial Times to the Present* (New York : Basic Books, 1976).

## 2. Le système éducatif américain

### 2.1. Généralités

#### 2.1.1. Panorama du système

BERUBE, Maurice R. *American School Reform. Progressive, Equity, and Excellence Movements, 1883-1993* (Westport : Praeger, 1994).

BUTTS, Robert Freeman et Lawrence A. CREMIN. *A History of Education in American Culture* (New York : Holt Rinehart and Wilson, 1953).

HILLWAY, Tyrus (éd). *American Education : An Introduction Through Readings* (Boston : Houghton Mifflin Company, 1964).

KOERNER, James D. *Who Controls American Education ?* (Boston : Beacon Press, 1968).

MONTAGUTELLI, Malie. *Histoire de l'enseignement aux États-Unis* (Paris : Belin, 2000).

National Center for Education Statistics. *120 Years of American Education : A Statistical Portrait* (Washington, D.C. : U.S. Department of Education, janvier 1993).

National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics : Enrollment in Educational Institutions, by Level and Control of Institutions* (consulté le 20 juin 2013), <[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_003.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_003.asp)>.

OHLES, Frederik, Shirley M. OHLES et John G. RAMSAY, *Biographical Dictionary of Modern American Educators* (Westport : Greenwood Press, 1997).

URBAN, Wayne J. et Jennings L. WAGONER, Jr. *American Education : A History* (New York : McGraw-Hill, 2008).

ZIMMERMAN, Jonathan. *Small Wonder : The Little Red Schoolhouse in History and Memory* (New Haven : Yale University Press, 2009).

#### 2.1.2. Aspects particuliers

Advisory Commission on Intergovernmental Relations, *Intergovernmentalizing the Classroom : Federal Involvement in Elementary and Secondary Education* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, mars 1981).

ARENDDT, Hannah. « Reflections on Little Rock », *Dissent* Vol. 6, No. 1 (hiver 1959) : 45-55.

BUCHANAN, William Buchanan, « Federal Aid to Education on the Conservative-Liberal Scale », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 344, No. 1 (novembre 1962) : 61.

BUSHAW, William J. et Shane J. LOPEZ. « The 42<sup>nd</sup> Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools », *Phi Delta Kappan* Vol.92, No. 1 (septembre 2010) : 9-26.

Committee on Secondary School Studies, *Report of the Committee on Secondary School Studies* (Washington D.C. : Government Printing Office, 1893).

CREMIN, Lawrence A. (éd.). *The Republic and the School : Horace Mann on the Education of Free Men* (New York : Teachers College Press, 1957).

Federal Security Agency, *Office of Education Report of the National Conference on Life Adjustment Education for Every Youth* (Washington, D.C. : Government Printing Office, 1948).

FRIEDMAN, Milton. « The Role of Government in Education » dans Robert A. Solo (éd.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick : Rutgers University Press, 1955) : 123-144.

GARCES, Eliana, Duncan THOMAS et Janet CURRIE. « Longer-Term Effects of Head Start », *The American Economic Review* Vol.92, No.4 (septembre 2002) : 999-1012.

GÜNTHER, Karl-Heinz. « Interdependence between Democratic Pedagogy in Germany and the Development of Education in the United States in the Nineteenth Century » dans Henry Geitz et al. (éds.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (CambridgeCambridge University Press, 1995) : 43-58.

HILLISON, John. « The Coalition that Supported the Smith-Hughes Act or a Case for Strange Bedfellows », *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 11, No. 2 (printemps 1995) : 4-11.

LOCKRIDGE, Kenneth A. *Literacy in Colonial New England : An Enquiry into the Social Context of Literacy in the Early Modern West* (New York : W. W. Norton, 1974).

MASSEYS-BERTONÈCHE, Carole. *Philanthropie et grandes universités privées américaine* (Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2006).

MITCHELL, William A. « Religion and Federal Aid to Education », *Law and Contemporary Problems* Vol. 14, No. 1 (hiver 1949) : 112-143.

NAM, Charles B. « Impact of the G.I. Bills on the Educational Level of the Male Population », *Social Forces* Vol. 43, No.01 (octobre 1964) : 26-32.

RAVITCH, Diane. *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980* (New York : Basic Books, Inc., 1983).

RUDY, Willis. *Schools in an Age of Mass Culture* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1965).

U.S. Census Bureau, *U.S. Census of Governments—Finances of School Districts* Vol. 3, No. 1 (Washington, D.C. : US. Government Printing Office, 1958).

## 2.2. Les présidents et l'éducation

### 2.2.1. Ouvrages à caractère général

BERUBE, Maurice. *American Presidents and Education* (Westport : Greenwood Press, 1991).

COHEN, Jeffrey E. « Presidential Rhetoric and the Public Agenda », *American Journal of Political Science* Vol. 39, No. 1 (février 1995) : 87-107.

TULLIS, Jeffrey K. *The Rhetorical Presidency* (Princeton : Princeton University Press, 1987).

### 2.2.2. Aspects particuliers

« Bipartisan education reform will be the cornerstone of my Administration » dans « No Child Left Behind Executive Summary », *U.S Department of Education* (janvier 2001), consulté le 10 août 2010, <<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf>>.

Commission on Presidential Debate, « September 25, 1988 Bush-Dukakis Presidential Debate Transcript », *Commission on Presidential Debates* (consulté le 16 novembre 2010), <<http://www.debates.org/index.php?page=september-25-1988-debate-transcript>>.

COOPER, Kenneth J. et Eric PIANIN. « Funding of Bush Speech Draws Fire; Democrat Calls Education Broadcast 'Paid Advertising' », *The Washington Post* (3 octobre 1991).

COTTLE, Michelle. « Obama's Plot to Brainwash Your Children! », *The New Republic* (3 septembre 2009).

GRIER, Peter. « The History Behind Opposition to Obama's Speech to Students », *The Christian Science Monitor* (4 septembre 2009).

HUNT, Gaillard (éd.). *The Writings of James Madison Comprising his Public Papers and his Private Correspondence, including Numerous Letters and Documents now for the First Time Printed Volume IX* (New York : Putnam, 1910).

McKINLEY, James C. et Sam DILLON. « Some Parents Oppose Obama School Speech », *The New York Times* (3 septembre 2009).

McKOY, Charles Dean. *The Education President: Lyndon Baines Johnson's Public Statements on Instruction* (Austin : University of Texas Press, 1975).

STELTER, Brian. « A Big Audience for State of the Union », *The New York Times* (28 janvier 2010).

YORK, Byron. « When Bush Spoke to Students, Democrats Investigated, Held Hearings », *The Washington Examiner* (8 septembre 2009).

### 2.2.3. Discours

BUSH, George H. W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 28, 1992)* dans *The American Presidency Project*

(consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=20544#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George H. W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 31, 1990)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=18095#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 23, 2007)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=24446#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 29, 2002)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29644#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on Administration Goals (February 27, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29643#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Inaugural Address (January 20, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=25853#axzz2fdNNaeGg>>.

CARTER, Jimmy. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 16, 1981)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=44541#axzz2fdNNaeGg>>.

CARTER, Jimmy. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 19, 1978)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=30856#axzz2fdNNaeGg>>.

CLINTON, William J. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (February 4, 1997)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=53358#axzz2fdNNaeGg>>.

CLINTON, William J. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 25, 1994)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=50409#axzz2fdNNaeGg>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1955)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10416#axzz2fEWlnyhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 7, 1954)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10096#axzz2fEWlnyhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11162#axzz2fEWInyhfhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1959)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11685#axzz2fEWInyhfhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11029#axzz2fEWInyhfhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1961)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12074#axzz2fEWInyhfhf>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Education (January 12, 1956)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10778>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1965)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26907#axzz2fEWInyhfhf>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1964)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26787#axzz2fEWInyhfhf>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1967)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28338#axzz2fdNNaeGg>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1966)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28015#axzz2fEWInyhfhf>>.

NIXON, Richard. *Address on the State of the Union Delivered Before a Joint Session of the Congress (January 20, 1972)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=3396>>.

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the Program for Economic Recovery (February 18, 1981)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=43425#axzz2fdNNaeGg>>.

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 25, 1983)* dans *The American Presidency Project*

(consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=41698#axzz2fdNNaeGg>>.

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 27, 1987)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=34430#axzz2fdNNaeGg>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 4, 1939)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15684>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 6, 1945)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16595>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 11, 1944)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16518>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Fireside Chat (April 14, 1938)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15628>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Fireside Chat (July 28, 1943)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16437>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Inaugural Address (January 20, 1937)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15349>>.

TRUMAN, Harry. *Address at Rollins College, Winter Park, Florida (March 8, 1949)* dans *Public Papers of the Presidents : Harry S. Truman* (consulté le 07 mars 2013), <<http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1067>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 5, 1949)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13293#axzz2fEWInyhf>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union and on the Budget for 1947 (January 21, 1946)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12467>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1950)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13567#axzz2fEWInyhf>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1947)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12762>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1951)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13567#axzz2fEWInyhf>>.

2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14017#axzz2fEWInyh>>.

TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1952)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14418#axzz2fEWInyh>>.

### 2.3. L'éducation progressiste

BEYER, Landon E. « William Heard Kilpatrick », *Prospects—The Quarterly Review of Comparative Education* Vol. 27, No. 3 (septembre 1997) : 470-485.

Commission on the Reorganization of Secondary Education. *Cardinal Principles of Secondary Education* (Washington D.C. : National Education Association, 1918).

COUNTS, George S. *Dare the School Build a New Social Order ?* (New York : John Day Company, 1932).

COWLEY, Malcolm. *Exile's Return* (New York : W. W. Norton & Co., 1934).

CREMIN, Lawrence A., David A. SHANNON et Mary Evelyn TOWNSEND. *A History of Teachers College, Columbia University* (New York : Columbia University Press, 1954).

CREMIN, Lawrence A. *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York : Alfred A. Knopf, 1961).

DENNIS, Patrick. *Auntie Mame* (Londres : Penguin [1955] 2010).

EKIRCH Jr., Arthur. *Progressivism in America* (New York : New Viewpoints, 1974).

HOFSTADTER, Richard. *The Age of Reform* (Londres : Jonathan Cape, 1962).

KILPATRICK, William Heard. « The Project Method », *Teachers College Record* Vol. 10, No. 4 (septembre 1918).

LYBARGER, Michael. « Origins of the Modern Social Studies : 1900-1916 », *History of Education Quarterly* Vol. 23, No. 4 (hiver 1983) : 455-468.

RICHARDS, Ellen Swallow. *The Chemistry of Cooking and Cleaning : A Manual for House-Keepers* (Boston : Estes and Lauria, 1882).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *L'Émile, ou De l'éducation* (Paris : Garnier-Flammarion [1762] 1966).

THORNDIKE, Edward L. *Animal Intelligence* (New York : MacMillan, 1898).

U.S. Office of Education. « Educational Philosophies Held by Faculty Members in Schools for the Professional Education of Teachers », *National Survey of the Education of Teachers Bulletin 1933* (Washington D.C. : U.S. Office of Education, 1935) : 459-507.

ZILVERSMIT, Arthur. *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960* (Chicago : University of Chicago Press, 1993).

#### 2.4. John Dewey

BOYDSTON, Jo-Ann (éd.). *The Collected Works of John Dewey* (Carbondale : Southern Illinois University Press, 1967-1991).

CREMIN, Lawrence A. « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *The School Review* Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 160-173.

DEWEY, John et Evelyn DEWEY. *Schools of To-Morrow* (New York : E.P. Dutton & Co., 1915).

DEWEY, John. *Experience and Education* (Indianapolis : Kappa Delta Pi, 1938).

DEWEY, John. « How Much Freedom in New Schools », *New Republic* Vol. 63 (9 juillet 1930) : 204-206.

DEWEY, John. « Individuality and Experience », *Journal of the Barnes Foundation* No. 2 (janvier 1926) : 5.

DEWEY, John. « Introduction », dans Elsie CLAPP, *The Use of Resources in Education* (New York : Harper & Brothers, 1952).

DEWEY, John. *School and Society* (Chicago : The University of Chicago Press, [1900] 1956).

DEWEY, John. « Self-realization as the Moral Ideal », *The Philosophical Review* Vol. 2, No. 6 (6 novembre 1893) : 660.

DEWEY, John. *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (New York : Henry Holt and Company, 1910).

« Dr. John Dewey Dead at 92 ; Philosopher a Noted Liberal », *The New York Times* (2 juin 1952).

EDMAN, Irwin. « America's Philosopher Attains an Alert 90 », *The New York Times Magazine* (16 octobre 1949) : 17.

ENGERMAN, David C. « John Dewey and the Soviet Union : Pragmatism Meets Revolution », *Modern Intellectual History* Vol. 3, No. 1 (avril 2006) : 33-63.

HOOK, Sidney. *John Dewey, an Intellectual Portrait* (Westport : Greenwood Press, [1939] 1971).

KIMPTON, Lawrence A. « Dewey and Progressive Education », *The School Review* Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 125-127.

LABAREE, David F. « How Dewey Lost », dans Daniel TROHLER et al. (éds.), *Pragmatism and Modernities* (Rotterdam : Sense Publishers, 2011) : 163-190.

MAYHEW, Katherine Camp et Anna Camp EDWARDS. *The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (New York : Atherton, [1936] 1966).

### 3. Le débat sur l'éducation

L'inventaire des diverses prises de position repose en partie sur le relevé bibliographique contenu dans le *Reader's Guide to Periodical Literature*. Nous employons ici la classification retenue dans le quatrième chapitre de la présente étude. Les divers articles et ouvrages sont classés selon que leurs auteurs souscrivent principalement aux idées développées par les Anciens ou par les Modernes.

#### 3.1. Pour l'éducation moderne

ALBERTY, Harold et al. *Let's Look at the Attacks on the Schools* (Columbus : Ohio State University Press, 1951).

ANDERSON, Archibald W. « The Charges Against American Education : What Is the Evidence? », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 91-105.

ANDERSON, Archibald W. « The Cloak of Responsibility: The Attackers and Their Methods », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 66-81.

BECK, Robert H. « How Well Are Our Teachers Being Taught? Never Better! », *Better Homes and Gardens* (mai 1958).

CARR, William G. « How Good Are Your Schools? », *Ladies' Home Journal* Vol. 65, No. 40 (avril 1948).

CASE, Gilbert E. « 'Quackery in the Public Schools': An Answer », *The Atlantic Monthly* (juin 1950) : 57-60.

CASWELL, Hollis. « The Great Reappraisal of Public Education », *Teachers College Record* No. 54 (octobre 1952) : 12-22.

CLARK, Blake. « Denver Schools Connect Learning with Life », *Reader's Digest* (février 1951) : 89.

CUNNINGHAM, Jr., Robert M. « By Their Fruits... », *NEA Journal* (mars 1952) : 143-144.

« Do We Have Poor Teachers? », *New Republic* (5 octobre 1953) : 15-23.

EKLUND, John. « Let's Weigh the Criticisms of American Education », *The American Teacher* (décembre 1951).

EKLUND, John. « We Must Fight Back », *The American Federationist* (janvier 1952) : 14-15.

ELICKER, Paul E. « How Good Are Our Schools? », *Collier's Weekly* (11 juin 1954) : 78-83.

GRAY, William S. et William J. IVERSON. « What Should Be the Profession's Attitude Toward Lay Criticism of the School? », *The Elementary School Journal* (septembre 1952) : 2-6.

HAND, Harold C. « Comments on a Scholar's Reply », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 169-180.

- HAND, Harold C. et Charles W. SANFORD, « A Scholar's Documents », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 194 (avril 1953) : 460-504.
- HENDERSON, Kenneth B. et Harold C. HAND. « To What Extent Is the General Public in Sympathy with the Current Attack on the Schools? », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 110-115.
- HOYT, Palmer. « What the Wisest Parents... », *The Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 368.
- HUNT, Morton. « Reading, Writing, and Living », *Nation's Business* (mai 1952) : 29-31, 92-94.
- KEARNEY, Nolan. « Educating the Gifted Child : A Reply to Arthur Bestor », *The New Republic* (23 mars 1957).
- KEOHANE, Robert. « The 'Unjustified Attack' on the Teaching of American History », *The School Review* (octobre 1951) : 382-383.
- KILPATRICK, William Heard. « American Education and American Life », *New Republic* (20 mars 1950) : 12-16.
- KILPATRICK, William Heard. « What We Want of Our Teachers », *New Republic* (21 décembre 1953) : 11-14.
- LAUCHNER, A.H. « How Can the Junior High School Curriculum Be Improved? », *NASSP Bulletin* Vol. 35, No. 177 (mars 1951) : 299.
- LINDEL, Albert L. « What's Right With Them? », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 403-405.
- McCLOSKEY, Gordon. « Meeting Attacks on Public Education », *Progressive Education* (janvier 1952).
- McGRATH, Earl J. et Harold TAYLOR. « A Summary of Some Recent Comments of Progressive Education », *Progressive Education* (février 1951) : 136.
- MELBY, Ernest O. « Challenge to the Critics of the Schools », *Education Digest* Vol. 17, No. 3 (novembre 1951) : 5.
- MELBY, Ernest O. « Five Fallacies about Modern Education », *The New York Times Magazine* (27 novembre 1955) : 36.
- MELBY, Ernest O. « Unfair and Unfounded attacks on public Education », *NEA Journal* (octobre 1951) : 441-442.
- MELBY, Ernest O. et Jack H. POLLACK. « Fighting Answers to Six Charges Against Our Schools », *Parents' Magazine* (septembre 1952) : 24-25, 125-133.
- MORT, Paul R. et William S. VINCENT. *A Look at Our Schools : A Book for the Thinking Citizen* (Lancaster : Cattell and Company, Inc., 1946).
- POLLACK, Jack Harrison. « Our Schools : What's Right and What's Wrong », *Parents' Magazine* (septembre 1953) : 42-43.
- POLLACK, Jack Harrison. « What Happens When Kids Quit School? », *Parents' Magazine* (août 1953) : 44-45, 72-73.
- REDEFER, Frederick. « Conspiracy Against Education », *The Nation* (11 décembre 1954) : 513.

RUGH, Douglas. « The Scapegoat Value of American Public Education », *School and Society* (14 juillet 1951) : 21-22.

RUSSELL, David H. « What's Right With Our Public Schools », *NEA Journal* (mai 1950).

SKAIFE, Robert A. « The Sound and the Fury », *Phi Delta Kapan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 357-362.

TROW, William Clark. « Academic Utopia? An Evaluation of *Educational Wastelands* », *Educational Theory* (janvier 1954) : 1-11.

WILLIAMS, Simon et James D. LAURITS. « Scientists and Education », *The Scientific Monthly* (mai 1951) : 282-288.

### 3.2. Contre l'éducation moderne

ADLER, Irving. *What We Want of Our Schools* (New York : John Day, 1957).

ARENDT, Hannah. *Between Past and Future* (New York : Penguin, [1961] 2006).

ARENDT, Hannah. « The Crisis in Education », *Partisan Review* Vol. 25, No. 4 (automne 1958) : 493-512.

BARZUN, Jacques. « Teaching—Job or Profession », *Ladies' Home Journal* (mars 1948) : 42.

BARZUN, Jacques. « The Educated Man », *Life* (19 octobre 1950) : 179-186.

BATDORFF, Virginia R. « Alas, the Next Generation », *The American Mercury* (novembre 1953) : 29-30.

BECKMAN, Arnold O. « A Businessman's View on the Failure of Education », *U.S. News & World Report* (novembre 1956) : 83-86.

BELL, Albert L. « Are High Schools for Morons? », *The American Mercury* (janvier 1956) : 125-129.

BELL, Bernard Iddings. *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency* (New York : Whittlesey House, 1949).

BELL, Bernard Iddings. *Crowd Culture* (New York : Harper, 1952).

BELL, Bernard Iddings. « Know How vs. Know Why », *Life* (octobre 1950) : 89-98.

BELL, Bernard Iddings. « Our Schools—Their Four Grievous Faults », *The Reader's Digest* (janvier 1951) : 123-126.

BELL, Bernard Iddings. « The Fault Is Not the Teacher's », *New York Times Magazine* (18 novembre 1951).

BELL, Bernard Iddings. « We Are Indicted for Immaturity », *New York Times Magazine* (20 juillet 1947) : 6-8.

BESTOR, Jr., Arthur E. « Aimlessness in Education », *Scientific Monthly* Vol. 75, No. 2 (août 1952) : 109-116.

BESTOR, Jr., Arthur E. « Anti-Intellectualism in the Schools », *New Republic* (19 janvier 1953) : 11-13.

- BESTOR, Jr., Arthur E. *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in Our Public Schools* (Urbana : University of Illinois Press, 1953).
- BESTOR, Jr., Arthur E. « Liberal Education and a Liberal Nation », *American Scholar* Vol. 21 (printemps 1952) : 139-149.
- BESTOR, Jr., Arthur E. « 'Life-Adjustment' Education : A Critique », *Bulletin of the American Association of University Professors* Vol. 38, No. 3 (automne 1952).
- BESTOR, Jr., Arthur E. « Reply to 'A Scholar's Documents' », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 159-168.
- BESTOR, Jr., Arthur E. *The Restoration of Learning* (New York : Alfred A. Knopf, 1956).
- BESTOR, Jr., Arthur E. « We Are Less Educated Than Fifty Years Ago », *U.S. News and World Report* (30 novembre 1956) : 68-82.
- BESTOR, Jr., Arthur E. « What Went Wrong with U.S. Schools », *U.S. News and World Report* (24 janvier 1958) : 68-77.
- BUSH, Douglas. « Education for All Is Education for None », *New York Times Magazine* (9 janvier 1955).
- BUTLER, Nicholas Murray. *Changes of a Quarter Century* (New York, 1929) : 8-11.
- CAIRNS, Stewart S. « Mathematics and the Educational Octopus », *Scientific Monthly* Vol. 76 (avril 1953) : 231-240.
- CLAPP, Harold L. « Some Lessons from Swiss Education », *Modern Age* Vol. 2, No. 1 (hiver 1957-1958) : 10-17.
- CLAPP, Harold L. « The Stranglehold on Education », *Bulletin of the American Association of University Professors* (été 1949).
- CLEMOW, Brice. « One Parent's View », *The Saturday Review* (11 septembre 1954) : 26-27.
- CROCKETT, Ann L. « Lollipops vs. Learning », *The Saturday Evening Post* Vol. 212, No. 38 (16 mars 1940) : 29-106.
- CUMMINGS, Edgar C. « The Scapegoat—A Rejoinder », *School and Society* (10 novembre 1951) : 298-299.
- CURREN OWEN, Janet. « Mrs. Bullard and Her Stone Wall », *The New Yorker* (22 mai 1948).
- DIXON, John. « What's Wrong with U.S. History? », *The American Legion Magazine* (mai 1949) : 15-16.
- DODDS, Harold W. « Your Youngster and the Public Schools », *The American Magazine* (janvier 1954).
- « Failure in Los Angeles », *Time* (10 décembre 1951) : 93-94.
- FINE, Benjamin. *Our Children Are Cheated : The Crisis in American Education* (New York : Henry Holt, 1957).
- « Flapdoodle », *Time* (19 septembre 1949) : 64.

- FLESCH, Rudolf. *Why Johnny Can't Read—And What You Can Do about It* (New York : Harper, [1955] 1986).
- FRASER, Hugh R. « In Defense of the Critics of American Public Education », *School and Society* (27 octobre 1951) : 261-262.
- FULLER, Harry J. « The Emperor's New Clothes, or Prius Dementat », *The Scientific Monthly* Vol. 72, No. 1 (janvier 1951) : 32-41.
- GARRETT, John. « Do American Schools Educate? », *The Atlantic Monthly* (février 1953) : 68-73.
- GRISWOLD, Alfred W. « A Little Learning », *The Atlantic Monthly* (novembre 1952) : 52.
- GRISWOLD, Alfred W. « Liberal Education Is Practical Education », *New York Times Magazine* (29 novembre 1953) : 13.
- Harvard Committee, *General Education in a Free Society* (Cambridge : Harvard University Press, [1945] 1950).
- HERSEY, John. « Why Do Students Bog Down on First R? A Local Committee Sheds Light on a National Problem : Reading », *Life* (24 mai 1954) : 136-150  
« Is Your School a Clambake? », *Time* (24 décembre 1956).
- HUTCHINS, Robert M. « 'Liberal' vs. 'Practical' Education—The Debate of the Month », *The Rotarian* Vol. 69, No. 3 (1946) : 14, 62-63.
- HUTCHINS, Robert M. *Some Observations on American Education* (Londres : Cambridge University Press, 1956).
- HUTCHINS, Robert M. *The Conflict in Education in a Democratic Society* (New York : Harper and Brothers, 1953).  
« I've Raised Three Selfish Little Savages », *American Home* (avril 1944) : 70.
- KAHROFF, Robert. *This Farce Called Education* (New York : Exposition Press, 1952).
- KANDEL, I. L. « The Danger of Complacency », *School and Society* No. 76 (6 décembre 1952) : 353-357.
- KEATS, John. « Are the Public Schools Doing Their Job? No », *The Saturday Evening Post* (21 septembre 1957) : 117-118.
- KEATS, John. « How Well Are Our Teachers Being Taught? Never Worse! », *Better Homes and Gardens* (mai 1958).
- KEATS, John. *Schools Without Scholars* (New York : Houghton Mifflin, 1958).
- KIRK, Russell. « The State of the American Mind and Heart », *Modern Age* Vol. 2, No. 1 (hiver 1957-1958) : 2-3.
- KNIGHT, Edgar W. « The Obligation of Professional Education to the Schools », *School and Society* (6 octobre 1951).
- KOLODNY, Jules et William ISAACS. « Teacher-Training : The Achilles Heel of Education », *Journal of Educational Sociology* Vol. 23, No. 1 (septembre 1949) : 4-16.

- LATIMER, John F. *What's Happened to Our High Schools?* (Washington, D.C. : Public Affairs Press, 1958).
- LYND, Albert. *Quackery in the Public Schools* (Westport : Greenwood Press, 1953).
- LYND, Albert. « Who Wants progressive Education? », *The Atlantic Monthly* (avril 1953) : 29-34.
- McCLELLAN, Grant. *America's Educational Needs* (New York : H.W. Wilson Co., 1958).
- McDONALD, Milo. *Progressive Poison in Public Education* (New York : American Education Association, 1951).
- MOSES, Peggy. « Why We Have Poor Teachers », *New Republic* Vol. 129, No. 7 (14 septembre 1953) : 7-8.
- NORRIS, Louis W. « In Praise of Maladjustment », *School and Society* (18 février 1956) : 55-58.
- RICKOVER, Hyman. « A Size-Up of What's Wrong with America's Schools », *U.S. News and World Report* (6 décembre 1957) : 86.
- RICKOVER, Hyman. « Let's Stop Wasting Our Greatest Resource », *The Saturday Evening Post* (2 mars 1957) : 108.
- ROGOW, Arnold A. « The Educational Malaise », *The Nation* (26 janvier 1957) : 71-73.
- SALKIND, Charles. « Progressive Education Condemned », *The Nation* No. 174 (26 janvier 1952) : 95.
- SMITH, Mortimer. *And Madly Teach : A Layman Looks at Public School Education* (Chicago : Henry Regnery Company, 1949).
- SMITH, Mortimer. *The Diminished Mind : A Study of Planned Mediocrity in Our Public Schools* (Chicago : Henry Regnery Company, 1954).
- SMITH, Mortimer. « The Failure of American Education », *The Freeman* (3 décembre 1951) : 137-139.
- SMITH, Mortimer (éd.). *The Public Schools in Crisis* (Chicago : Henry Regnery Company, 1956).
- « The New Education Could Do With Some Geography », *The Saturday Evening Post* Vol. 222, No. 30 (21 janvier 1950) : 10.
- THOMPSON, Dorothy. « Do Our Schools Need an S.O.S.? », *Ladies' Home Journal* (février 1953) : 11.
- THOMPSON, Dorothy. « The Crisis in American Education », *Ladies' Home Journal* (juillet 1950) : 11-12.
- THOMPSON, Dorothy. « The Limits of Public School Education », *Ladies' Home Journal* (avril 1953).
- « What Price Life Adjustment? », *Time* (2 décembre 1957).
- WHYTE, Jr., William H. « The New Illiteracy », *The Saturday Review* (21 novembre 1953).

WOODRING, Paul. « An Open Letter to Teachers », *Harper's Magazine* (juillet 1952) : 28-32.

WOODRING, Paul. *Let's Talk Sense About Our Schools* (New York : McGraw-Hill, 1953).

### 3.3. À propos de quelques Anciens

-Hannah Arendt

HABIB, Claude. *Penser l'événement* (Paris : Belin, 1989).

-Arthur E. Bestor, Jr.

BESTOR, Jr., Arthur E. *Backwood Utopias: The Sectarian Origins and the Owenite Phase of Communitarian Socialism in America, 1663-1829* (Philadelphie : University of Pennsylvania Press, [1950] 1971).

SAXON, Wolfgang. « Arthur Bestor, a Leading Scholar On the Constitution, Dies at 86 », *The New York Times* (17 décembre 1994).

WENTWORTH, Marlene M. *From Chautauqua to Wastelands : The Bestors and American Education 1905-1955* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Urbana: University of Illinois at Illinois-Champaign, 1992).

-Richard Hofstadter

CESARI, Laurent. « Richard Hofstadter (1916-1970) : Historiographie et politique aux États-Unis », *Vingtième Siècle* Vol. 18, No. 18 (avril-juin 1988) : 29-42.

HOFSTADTER, Richard. *The American Political Tradition and the Men Who Made It* (New York : Random House, [1948] 1973).

-Rudolf Flesch

CONQUET, André François RICHAUDEAU ; « Cinq méthodes de mesure de la lisibilité », *Communication et langages* No. 17 (1973) : 5-16.

SCHANTZ, Phyllis J. *The First Grade Studies in Retrospect* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Austin: University Texas, 2002).

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. « Textes 'inlisables' et lisibles », *Communication et langages* No. 66 (1985) : 13-31.

### 3.4. Enjeux éducatifs contemporains

KLEIN, Joel et Condoleezza RICE. *U.S. Education Reform and National Security* (New York : Council on Foreign Relations Press, 2012).

KRAMSCH, Claire. « Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied Linguistics* Vol. 26, No. 4 (décembre 2005) : 545-567.

PAXTON, Richard J. « Don't Know Much about History—Never Did », *Phi Delta Kappan* Vol. 85, No. 4 (décembre 2003) : 264-273.

RAVITCH, Diane. « Do Our Public Schools Threaten National Security ? », *The New York Review of Books* (7 juin 2012).

RAVITCH, Diane. « School 'Reform' : A Failing Grade », *The New York Review of Books* (29 septembre 2011).

SINGER, Alan. « Past as Prologue : History vs. Social Studies », *Social Education* Vol. 68, No. 2 (mars 2004) : 158-160.

STRAUSS, Valerie. « America's Next Education 'Crisis'—and Who Benefits », *The Washington Post* (7 décembre 2012).

SOUYRI, Émilie. *L'Influence des entreprises sur l'éducation publique avant l'université aux États-Unis aujourd'hui* (thèse de doctorat en études anglophones, Paris : Université de Paris 3, 2008).

#### 4. Les échos du débat

##### 4.1. Le débat dans la presse grand public

ABRAMS, Frank. « A Businessman Looks at Education », *The Saturday Review* (19 avril 1952) : 13-14.

« Anti-Intellectualism in the Schools : Discussion », *New Republic* (9 mars 1953) : 2.

« Bad Public Schools? », *Newsweek* (13 octobre 1953) : 90.

BINNEY, James. « Education and Its Luke-Warm Friends », *Education* Vol. 71, No. 10 (juin 1951) : 651.

BRICKMAN, William W. « Attack and Counterattack in American Education », *School and Society* (27 octobre 1951) : 262-269.

BRICKMAN, William W. « Criticism and Defense of American Education », *School and Society* (20 juin 1953) : 390-395.

CARY, Sturges F. (éd.). *New Challenges to Our Schools* (New York : The H. W. Wilson Company, 1953).

COUSINS, Norman. « The Great Debate in American Education », *The Saturday Review* (11 septembre 1954) : 11-13.

« Differences Among Critic Groups », *Phi Delta Kappan* (décembre 1951) : 226.

KENNAN, Richard B. « No Ivory Tower For You », *NEA Journal* (mai 1951) : 317-318.

KENNAN, Richard B. « What Are They Calling You Today? », *Childhood Education* (octobre 1951) : 53-57.

LEONARD, Jr., George B. « Adjustment vs. Knowledge », *Look* (11 juin 1957).

LEONARD, Jr., George B. « The Truth About the Teacher Crisis », *Look* (21 février 1956).

MARTIN, Lawrence. « Denver, Colo. », *The Saturday Review of Literature* (8 septembre 1951) : 9-10, 31.

MELBY, Ernest O. et Morton PUNER (éds.). *Freedom and Public Education* (New York : Praeger, 1953).

MOORE, Jr., Hollis A. « Our Personal Responsibilities », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 354-356.

« Oceans of Piffle », *Time* (7 septembre 1953) : 68.

« Our Enemies », *Time* Vol. 58, No. 3 (juillet 1951) : 84.

SAUL, Walter B. « I'll Stick Up for the Schools », *The Saturday Evening Post* (15 avril 1950) : 22-23.

SCOTT, Cecil Winfield (éd.). *Public Education Under Criticism* (New York : Prentice-Hall, Inc., 1954).

SCOTT, Cecil Winfield. « Why All the Fuss? », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 362-366.

SCOTT, Cecil Winfield et al. (éds.). *The Great Debate : Our Schools in Crisis* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc., 1959).

SHANE, Harold G. « We Can Be Proud of the Facts », *The Nation's Schools* (septembre 1957).

SPERRY, John William. « Who Teaches the Teachers ? », *Life* (16 octobre 1950) : 146-154.

TAYLOR, Harold. « The Aims of Modern Education », *The Survey* (mars 1951) : 11.

THAYER, V. T. *Public Education and Its Critics* (New York : The Macmillan Company, 1954).

TUGMAN, W. M. « Eugene, Oregon », *Saturday Review of Literature* (8 septembre 1951) : 11-12.

WARD, Leo. « Tensions in American Education », *Modern Age* (hiver 1957-1958) : 22.

WHEAT, Harry G. *Foundations of School Learning* (New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1955).

WHITMAN, Howard. « Progressive Education—Which Was Is Forward? », *Collier's Weekly* (14 mai 1954) : 32-37.

« What U.S. Thinks about Its Schools », *Life* (16 octobre 1950) : 11-18.

« Who's Trying to Ruin Our Schools? A Variety of Viewpoints on the Year's Most Discussed Article », *McCall's Magazine* (1 octobre 1952).

## 4.2. Life

### 4.2.1. Généralités

BAUGHMAN, James L. « Who read *Life*? The Circulation of America's Favorite Magazine », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 41-51.

BEAUMONT-MAILLET, Laure. « Robert Capa, une vie de passions », *Capa connu et inconnu* (Paris : Bibliothèque Nationale de France, 2004) : 11-47.

DOSS, Erika. « Looking at *Life* : Rethinking America's Favorite Magazine, 1936-1972 » *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 1-21.

HALES, Peter B. « Imagining the Atomic Age », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 103-119.

HOFFMANN, Joyce. *Theodore H. White and Journalism as Illusion* (Columbia : University of Missouri Press, 1995).

LUCE, Henry. « A New Package for Advertisers », *Times Archives Inc.* (juin 1936).

MOTT, Frank Luther. *American Journalism* (New York : The MacMillan Company, 1962).

VAN ZUITEN, A.J. *The Life Cycle of Magazines, A Historical Study of the Decline and Fall of the General Interest Mass Audience Magazine in the United States during the Period 1946-1972* (Uithoorn, Pays-Bas : Graduate Press, 1977).

#### 4.2.2. La crise de 1958

« An Underdog Profession Imperils the Schools », *Life* (31 mars 1958) : 93-101.

BRACEY, Gerald W. *Education Hell : Rhetoric vs. Reality* (Alexandria, VA : Educational Research Service, 2009).

BRACEY, Gerald W. « Plus Ça Change », *The Phi Delta Kappan* Vol. 86, No. 06 (février 2005) : 476-478.

« Education : The Inspector General », *Time* Vol. 74, No. 11 (14 septembre 1959).

EISENHOWER, Dwight D. « Letter to Charles Douglas Jackson, 26 March 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

Entretien avec Joshua Lapekas, réalisé le 29 avril 2011.

« Family Zest for Learning », *Life* (21 avril 1958) : 103-111.

GARDNER, Walt. « The 'Crisis' of U.S. Education », *The New York Times* (14 janvier 2008).

KAHN, Jr., E.J. « Profile : Children's Friend », *The New Yorker* (17 décembre 1960) : 49.

KALASHNIKOVA, Natalia et Veronica VOSKOBOYNIKOVA. « The Great Soviet Dream (Великая советская мечта) », *Itogi* (15 mai 2001).

KUHN, Betsy. *The Race for Space* (Minneapolis : Twenty-First Century Books, 2007).

JACKSON, Charles Douglas. « Letter to Dwight D. Eisenhower, 8 April 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

« Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *Life* (24 mars 1958) : 25-35.

- « The Waste of Fine Minds », *Life* (7 avril 1958) : 89-97.  
« Tryouts for Good Ideas », *Life* (14 avril 1958) : 117-125.

### 4.3. Le cinéma

#### 4.3.1. Films

- A Letter to Three Wives* (Joseph Mankiewicz, 1949).  
*Bigger than Life* (Nicholas Ray, 1956).  
*Blackboard Jungle* (Michael Lah, 1957).  
*Blackboard Jungle* (Richard Brooks, 1955).  
*Dangerous Minds* (John N. Smith, 1995).  
*Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989).  
*Good Morning, Miss Dove* (Henry Koster, 1955).  
*I Was a Teenage Frankenstein* (Herbert L. Strock, 1957).  
*I Was A Teenage Werewolf* (Gene Fowler Jr., 1957).  
*King Creole* (Michael Curtiz, 1958).  
*Rebel Without a Cause* (Nicholas Ray, 1955).  
*Stand and Deliver* (Ramon Menendez, 1987).  
*Teachers Are People* (Jack Kinney, 1952).  
*Teenage Monster* (Jacques Marquette, 1958).  
*The Miracle* (Roberto Rossellini, 1948).

NB : Les sources littéraires de trois des films étudiés en chapitre V sont également mentionnées dans cette étude :

- HUNTER, Evan. *The Blackboard Jungle* (New York : Simon and Schuster, 1954).  
KLEMPNER, John. *Letter to Five Wives* (New York : Charles Scribner's Sons, 1946).  
ROUECHÉ, Berton. «Ten Feet Tall», *The New Yorker* (10 septembre 1955) : 47-77.

#### 4.3.2. Perspectives critiques

- «'Blackboard Jungle' Banned », *The New York Times* (29 mars 1955) : 33.  
BOOKER, M. Keith. *Historical Dictionary of American Cinema* (Plymouth : Scarecrow Press, 2001).  
DALTON, Mary M. *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies* (New York: Peter Lang, 2004).

- DOHERTY, Thomas Patrick. *Teenagers and Teenpics : The Juvenilization of American Movies in the 1950s* (Philadelphie : Temple University Press, 2002).
- DRISCOLL, Catherine. *Teen Film : A Critical Introduction* (Oxford : Berg, 2011).
- FASS, Paula S. *The Damned and the Beautiful : American Youth in the 1920's* (New York : Oxford University Press, 1977).
- FOFF, Arthur. « The Teacher as Hero », *Readings in Education* (New York : Harper and Brothers, 1956).
- GERBNER, George. « Teachers and Schools in the Mass Media », *The Phi Delta Kappan* Vol. 44, No. 5 (février 1963): 202-205.
- GILBERT, James. *A Cycle of Outrage. America's Reaction to the Juvenile Delinquent in the 1950s* (New York : Oxford University Press, 1986).
- GOLUB, Adam. « They Turned a School Into a Jungle! How *The Blackboard Jungle* Redefined the Education Crisis in Postwar America », *Film & History : An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* Vol. 39, No. 1 (printemps 2009) : 21-30.
- HALL, Stanley G. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion* (New York : D. Appleton and Company, 1905 [1904]).
- JOSEPH, Pamela B. et Gail E. BURNAFORD (éds.). *Images of School Teachers in Twentieth-Century America* (Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2000).
- JOWETT, Garth S. « 'A Significant Medium for the Communication of Ideas :' The Miracle Decision and the Decline of Motion Picture Censorship, 1952-1968 », *Movie Censorship and American Culture* (Washington : Smithsonian Institution Press, 1996): 258-276.
- LANGLOIS, Gérard. « Nicholas Ray », *Anthologie du cinéma* No. 107, publié en supplément de *L'Avant-Scène du cinéma* No. 267 (1er mai 1981).
- « M-G-M's Sensational Drama of Teen-Age Terror ! ». Publicité parue dans *The New York Times* (30 mai 1955) : 7.
- « Mrs. Luce Upheld on Film Festival », *The New York Times* (4 septembre 1955) : 44.
- PATTON, Frances Gray. *The Finer Things in Life* (New York : Dodd, Mead & Company, 1951).
- PERLSTEIN, Daniel. « Imagined Authority : *Blackboard Jungle* and the Project of Educational Liberalism », *Paedagogica Historica* Vol. 36, No. 1 (2000) : 407-424.
- PRYOR, Thomas M. « M-G-M Purchases Fifth New Story », *The New York Times* (13 avril 1954) : 40.
- « Rioters at Princeton », *New York Times* (19 mai 1955) : 31.
- SCHWARTZ, Jack. « The Portrayal of Educators in Motion Pictures, 1950-1958 », *Journal of Educational Sociology* Vol. 34, No. 2 (octobre 1960) : 82-90.
- SHARY, Timothy. *Teen Movies : American Youth on Screen* (Londres : Wallflower Press, 2005).

STOEVER-ACKERMAN, Jennifer. « Reproducing U.S. Citizenship in *Blackboard Jungle*: Race, Cold War Liberalism, and the Tape Recorder », *American Quarterly* Vol. 63, No. 3 (septembre 2011) : 781-806.

TYTLE, Harry. *One of "Walt's Boys": An Insider's Account of Disney's Golden Years* (Mission Viejo : ASAP Publishing, 1997).

« U.S. Delays Film Move », *The New York Times* (1er septembre 1955) : 20.

VIZZARD, Jack. *See No Evil* (New York : Simon & Schuster, 1970).

## 5. Éducation et Guerre froide

### 5.1. Éducation et anticommunisme

ALLEN, Mary L. Allen, *Education or Indoctrination* (Caldwell : Caxton Printers, 1955).

CHODOROV, Frank. « Educators Should Be Warned by the Pasadena Revolt », *The Saturday Evening Post* (14 juillet 1951) : 10.

Committee on Un-American Activities, *100 Things You Should Know About Communism Series* (Washington, D.C. : U.S. House of Representatives' Committee on Un-American Activities, 1949).

CONANT, James B. « The Superintendent Was the Target », *The New York Times Book Review* (29 avril 1951) : 27.

HARTMAN, Andrew. *Education and the Cold War : The Battle for American Education* (New York : Palgrave Macmillan, 2008).

FOSTER, Stuart J. « Red Alert! : The National Education Association Confronts the 'Red Scare' in American Public Schools, 1947-1954 », *Education and Culture* Vol. 14, No.2 (automne 1997) : 1-16.

GOLUB, Adam. *Into the Blackboard Jungle : Educational Debate and Cultural Change in 1950s America*, (thèse de doctorat en philosophie, Austin : University of Texas, 2004).

HULBURD, David. *This Happened in Pasadena* (New York : The Macmillan Company, 1951).

KAENEL, André. « Framing Anti-Communism and McCarthyism, 1946-1995 » dans André Kaenel (éd.), *Anti Communism and McCarthyism in the United States (1946-1954)* (Paris : Éditions Messene, 1995) : 9-14.

KEIL, Hartmut. « McCarthyism and Congressional Investigations on Internal Security During the Cold War, 1945-1956 » dans André Kaenel (éd.), *Anti Communism and McCarthyism in the United States (1946-1954)* (Paris : Éditions Messene, 1995) : 29-51.

KUHN, Irene Corbally. « Your Child Is Their Target », *American Legion Magazine* (juin 1952) : 18-19, 54, 60.

MOREAU, Joseph. *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present* (Ann Arbor : University of Michigan Press, 2003).

RIDER, Toby Charles. *The Olympic Games and the Secret Cold War* (thèse de doctorat en kinésiologie, London : The University of Western Ontario, 2011).

« Robin Hood Under Fire in Indiana », *The Times-News* (13 novembre 1953) : 5

ROOT, E.M. « How Red Is the Little Red Schoolhouse? » (New York : National Council for American Education, 1953).

SHEERIN, John B. « What Was the Question at Pasadena ? », *The Catholic World* (octobre 1951) : 2.

ZOLL, Allen. « 'Progressive Education' Is Subverting America », (New York : National Council for American Education, 1950).

ZOLL, Allen. « Reducators at Harvard », (New York : National Council for American Education, 1950).

ZOLL, Allen. « They WANT Your Child » (New York : National Council for American Education, 1949).

## 5.2. Le « modèle » soviétique

BARGHOORN, Frederick C. « Soviet Cultural Diplomacy since Stalin », *Russian Review* Vol. 17, No. 1 (janvier 1958) : 41-55.

BENTON, William (Edward W. Garrett éd.). *This Is the Challenge : The Benton Reports of 1956-1958 on the Nature of the Soviet Threat* (New York : Associated College Press, 1958).

COUMEL, Laurent. « *Rapprocher l'école et la vie* » : *dégel et réformes dans l'enseignement soviétique 1953-1964* (thèse de doctorat en histoire, Paris : Université de Paris 1 : 2010).

COUNTS, George S. *The Challenge of Soviet Education* (New York : McGraw-Hill, 1957).

HAVIGHURST, Robert J. « Is Russia Really Out-Producing Us in Scientists? », *School and Society* (26 avril 1958).

KLINE, George Louis. *Soviet Education* (New York : Columbia University Press, 1957).

KOROL, Alexander G. *Soviet Education for Science and Technology* (Cambridge : Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1957).

ROSOW, Irving. *Aspects of Soviet Education* (Boston : Harvard University Russian Research Center, 1953).

ROSS, Leslie W. « Some Aspects of Soviet Education », *The Journal of Teacher Education* Vol. 9, No. 4 (décembre 1960) : 539-552.

SCHWARTZ, Harry. « A Propaganda Triumph », *The New York Times* (6 octobre 1957) : 43.

SHORE, Maurice J. *Soviet Education : Its Psychology and Philosophy* (New York : Philosophical Library, 1947).

The University of Chicago Library, « Guide to the William Benton Papers 1839-1973 », consulté le 13 avril 2013. <<http://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.BENTON>>.

TRACE, Arthur S. *What Ivan Knows That Johnny Doesn't* (New York : Random House, 1961).

### 5.3 Le National Defense Education Act

BESTOR, Jr., Arthur E. « Reports of Consultants on *National Defense Education Act*, Includes Bestor Minority Report, 1961 », Bestor, Arthur E. Papers 1935-1962 (boîte 34), Illinois History and Lincoln Collections, The University of Illinois at Urbana-Champaign.

CLOWSE, Barbara Barksdale. *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and the National Defense Education Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981).

DICKSON, Paul. *Sputnik : The Shock of the Century* (New York : Berkley, 2001).

« Education in Review : Federal Budget Provides Less Support for Schools than Had Been Expected », *The New York Times* (19 janvier 1958) : 11.

EISENHOWER, Dwight D. « Letter to Representative Wainwright of New York on the National Defense Education Bill, July 8, 1958 », *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11121>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Education (January 27, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11207>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Federal Aid to Education (January 28, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10900>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Statement by the President Upon Signing the National Defense of Education Act (September 2, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11211>>.

« HR13247. National Defense Education Act of 1958 Conference Report », *GovTrack* (consulté le 8 juin 2013), <<http://www.govtrack.us/congress/votes/85-1958/h193>>.

« Memorandum of conference with the president, 8 :30 a.m., October 8th, 1957 », dossier « Staff notes October 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower Presidential Library. Cité dans Barbara Barksdale Clowse, *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and National Defense Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981) : 9.

« Memorandum of conference with the president, November 6, 1957 », dossier « Staff notes November 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower

Presidential Library. Cité dans Barbara Barksdale Clowse, *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and National Defense Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981) : 54.

*National Defense Education Act*, Public Law 85-864 (2 septembre 1958).

ROOSEVELT, Eleanor. « My Day, December 7, 1957 » dans George Washington University, *The Eleanor Roosevelt Papers Project*, consulté le 12 février 2013, <[http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?\\_y=1957&\\_f=md003980a](http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?_y=1957&_f=md003980a)>.

SCARFO, Richard D. « The History of Title VI and Fulbright-Hays » dans John N. Hawkins et al. (éds.), *International Education in the New Global Era : Proceedings of a National Policy Conference on the Higher Education Act, Title VI, and Fulbright-Hays Programs* (Los Angeles : International Studies and Overseas Programs, 1998) : 23-25.

URBAN, Wayne J. *More than Science and Sputnik : The National Defense Education Act of 1958* (Tuscaloosa : The University of Alabama Press, 2010).

U.S. House of Representatives, *Statistics of the Congressional Election of November 2, 1954* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, 1955).

## 6. Références diverses

ANGENOT, Marc. *La Parole pamphlétaire : contribution à la typologie des discours modernes* (Paris : Payot, 1982).

BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'École : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes* (thèse de doctorat en sciences politiques, Paris : Université Paris X Nanterre, 2009).

HALL, Stuart. « Encoding/Decoding », dans Stuart HALL et al. (éds.), *Culture, Media, Language* (Londres : Hutchinson, 1980) : 166-176.

HARRIS, Huntington et Paul M. LEWIS. « The Press, Public Opinion and Public Behavior », *The Public Opinion Quarterly* (été 1948) : 220-226.

JOHNSON, Richard. « What is Cultural Studies Anyway? », *Social Text* No. 16 (hiver 1986-1987) : 38-80.

FUMAROLI, Marc. « Les Abeilles et les Araignées », *La Querelle des Anciens et des Modernes* (Paris : Gallimard, 2001).

GODIN, André et Jean-Claude MARGELIN, « Humanisme », *Encyclopædia Universalis en ligne* (consultée le 14 novembre 2012), <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/humanisme/>>.

MEYER, Michel. *La Rhétorique* (Paris : Presses Universitaires de France : 2004).

SAENEN, Frédéric. *Dictionnaire du pamphlet : de la Révolution à Internet* (Gollion : Infolio, 2010).

VASTERMAN, Peter L.M. « Media-Hype : Self-Reinforcing News Waves, Journalistic Standards and the Construction of Social Problems », *European Journal of Communication* Vol. 20, No. 4 (décembre 2005) : 508-530.

WIEN, Charlotte et Christian ELMELUND-PRAESTEKAER. « An Anatomy of Media Hypes : Developing a Model for the Dynamics and Structure of Intense Media Coverage of Single Issues », *European Journal of Communication* Vol. 24, No. 2 (juin 2009) : 183-201.

# Bibliographie alphabétique

<b>1. Sources écrites publiées</b>
<b>2. Films</b>
<b>3. Sources non publiées</b>

N.B.: Les textes sans auteur déclaré sont intégrés alphabétiquement à partir du titre de l'ouvrage ou de l'article.

## 1. Sources écrites publiées

ABRAMS, Frank. « A Businessman Looks at Education », *The Saturday Review* (19 avril 1952) : 13-14.

ADLER, Irving. *What We Want of Our Schools* (New York : John Day, 1957).

Advisory Commission on Intergovernmental Relations, *Intergovernmentalizing the Classroom : Federal Involvement in Elementary and Secondary Education* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, mars 1981).

ALBERTY, Harold et al. *Let's Look at the Attacks on the Schools* (Columbus : Ohio State University Press, 1951).

ALLEN, Mary L. Allen, *Education or Indoctrination* (Caldwell : Caxton Printers, 1955).

ANDERSON, Archibald W. « The Charges Against American Education : What Is the Evidence? », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 91-105.

ANDERSON, Archibald W. « The Cloak of Responsibility: The Attackers and Their Methods », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 66-81.

ANGENOT, Marc. *La Parole pamphlétaire : contribution à la typologie des discours modernes* (Paris : Payot, 1982).

« An Underdog Profession Imperils the Schools », *Life* (31 mars 1958) : 93-101.

« Anti-Intellectualism in the Schools : Discussion », *New Republic* (9 mars 1953) : 2.

ARENDDT, Hannah. « Reflections on Little Rock », *Dissent* Vol. 6, No. 1 (hiver 1959) : 45-55.

ARENDDT, Hannah. « The Crisis in Education », *Partisan Review* Vol. 25, No. 4 (automne 1958) : 493-512.

ARENDDT, Hannah. *Between Past and Future* (New York : Penguin, [1961] 2006).

- « Bad Public Schools? », *Newsweek* (13 octobre 1953) : 90.
- BAMFORD PARKES, Henry. *The American Experience* (New York : Alfred A. Knopf, 1947).
- BARGHOORN, Frederick C. « Soviet Cultural Diplomacy since Stalin », *Russian Review* Vol. 17, No. 1 (janvier 1958) : 41-55.
- BARZUN, Jacques. « Teaching—Job or Profession », *Ladies' Home Journal* (mars 1948) : 42.
- BARZUN, Jacques. « The Educated Man », *Life* (19 octobre 1950) : 179-186.
- BATDORFF, Virginia R. « Alas, the Next Generation », *The American Mercury* (novembre 1953) : 29-30.
- BAUGHMAN, James L. « Who read *Life*? The Circulation of America's Favorite Magazine », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 41-51.
- BEAUMONT-MAILLET, Laure. « Robert Capa, une vie de passions », *Capa connu et inconnu* (Paris : Bibliothèque Nationale de France, 2004) : 11-47.
- BECK, Robert H. « How Well Are Our Teachers Being Taught? Never Better! », *Better Homes and Gardens* (mai 1958).
- BECKER, Gary S. *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Chicago : University of Chicago Press, [1964] 1993).
- BECKMAN, Arnold O. « A Businessman's View on the Failure of Education », *U.S. News & World Report* (novembre 1956) : 83-86.
- BELL, Albert L. « Are High Schools for Morons? », *The American Mercury* (janvier 1956) : 125-129.
- BELL, Bernard Iddings. « Know How vs. Know Why », *Life* (octobre 1950) : 89-98.
- BELL, Bernard Iddings. « Our Schools—Their Four Grievous Faults », *The Reader's Digest* (janvier 1951) : 123-126.
- BELL, Bernard Iddings. « The Fault Is Not the Teacher's », *New York Times Magazine* (18 novembre 1951).
- BELL, Bernard Iddings. « We Are Indicted for Immaturity », *New York Times Magazine* (20 juillet 1947) : 6-8.
- BELL, Bernard Iddings. *Crisis in Education : A Challenge to American Complacency* (New York : Whittlesey House, 1949).
- BELL, Bernard Iddings. *Crowd Culture* (New York : Harper, 1952).
- BENTON, William (Edward W. Garrett éd.). *This Is the Challenge : The Benton Reports of 1956-1958 on the Nature of the Soviet Threat* (New York : Associated College Press, 1958).
- BERUBE, Maurice R. *American School Reform. Progressive, Equity, and Excellence Movements, 1883-1993* (Westport : Praeger, 1994).

BERUBE, Maurice. *American Presidents and Education* (Westport : Greenwood Press, 1991).

BESTOR, Jr., Arthur E. « 'Life-Adjustment' Education : A Critique », *Bulletin of the American Association of University Professors* Vol. 38, No. 3 (automne 1952).

BESTOR, Jr., Arthur E. « Aimlessness in Education », *Scientific Monthly* Vol. 75, No. 2 (août 1952) : 109-116.

BESTOR, Jr., Arthur E. « Anti-Intellectualism in the Schools », *New Republic* (19 janvier 1953) : 11-13.

BESTOR, Jr., Arthur E. « Liberal Education and a Liberal Nation », *American Scholar* Vol. 21 (printemps 1952) : 139-149.

BESTOR, Jr., Arthur E. « Reply to 'A Scholar's Documents' », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 159-168.

BESTOR, Jr., Arthur E. « We Are Less Educated Than Fifty Years Ago », *U.S. News and World Report* (30 novembre 1956) : 68-82.

BESTOR, Jr., Arthur E. « What Went Wrong with U.S. Schools », *U.S. News and World Report* (24 janvier 1958) : 68-77.

BESTOR, Jr., Arthur E. *Backward Utopias: The Sectarian Origins and the Owenite Phase of Communitarian Socialism in America, 1663-1829* (Philadelphie : University of Pennsylvania Press, [1950] 1971).

BESTOR, Jr., Arthur E. *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in Our Public Schools* (Urbana : University of Illinois Press, 1953).

BESTOR, Jr., Arthur E. *The Restoration of Learning* (New York : Alfred A. Knopf, 1956).

BEYER, Landon E. « William Heard Kilpatrick », *Prospects—The Quarterly Review of Comparative Education* Vol. 27, No. 3 (septembre 1997) : 470-485.

BINNEY, James. « Education and Its Luke-Warm Friends », *Education* Vol. 71, No. 10 (juin 1951) : 651.

« Bipartisan education reform will be the cornerstone of my Administration » dans « No Child Left Behind Executive Summary », *U.S. Department of Education* (janvier 2001), consulté le 10 août 2010, <<http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/presidentplan/proposal.pdf>>.

« 'Blackboard Jungle' Banned », *The New York Times* (29 mars 1955) : 33.

BOOKER, M. Keith. *Historical Dictionary of American Cinema* (Plymouth : Scarecrow Press, 2001).

BOYDSTON, Jo-Ann (éd.). *The Collected Works of John Dewey* (Carbondale : Southern Illinois University Press, 1967-1991).

BRACEY, Gerald W. « Plus Ça Change », *The Phi Delta Kappan* Vol. 86, No. 06 (février 2005) : 476-478.

BRACEY, Gerald W. *Education Hell : Rhetoric vs. Reality* (Alexandria, VA : Educational Research Service, 2009).

BRICKMAN, William W. « Attack and Counterattack in American Education », *School and Society* (27 octobre 1951) : 262-269.

BRICKMAN, William W. « Criticism and Defense of American Education », *School and Society* (20 juin 1953) : 390-395.

BUCHANAN, William Buchanan, « Federal Aid to Education on the Conservative-Liberal Scale », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 344, No. 1 (novembre 1962) : 61.

BUSH, Douglas. « Education for All Is Education for None », *New York Times Magazine* (9 janvier 1955).

BUSH, George H. W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 28, 1992)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=20544#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George H. W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 31, 1990)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=18095#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 23, 2007)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=24446#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union (January 29, 2002)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29644#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Address Before a Joint Session of the Congress on Administration Goals (February 27, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29643#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSH, George W. *Inaugural Address (January 20, 2001)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=25853#axzz2fdNNaeGg>>.

BUSHAW, William J. et Shane J. LOPEZ. « The 42<sup>nd</sup> Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools », *Phi Delta Kappan* Vol.92, No. 1 (septembre 2010) : 9-26.

BUTLER, Nicholas Murray. *Changes of a Quarter Century* (New York, 1929) : 8-11.

BUTTS, Robert Freeman et Lawrence A. CREMIN. *A History of Education in American Culture* (New York : Holt Rinehart and Wilson, 1953).

CAIRNS, Stewart S. « Mathematics and the Educational Octopus », *Scientific Monthly* Vol. 76 (avril 1953) : 231-240.

CARR, William G. « How Good Are Your Schools? », *Ladies' Home Journal* Vol. 65, No. 40 (avril 1948).

CARTER, Jimmy. *Annual Message to the Congress on the State of the Union* (January 16, 1981) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=44541#axzz2fdNNaeGg>>.

CARTER, Jimmy. *Annual Message to the Congress on the State of the Union* (January 19, 1978) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=30856#axzz2fdNNaeGg>>.

CARY, Sturges F. (éd.). *New Challenges to Our Schools* (New York : The H. W. Wilson Company, 1953).

CASE, Gilbert E. « 'Quackery in the Public Schools': An Answer », *The Atlantic Monthly* (juin 1950) : 57-60.

CASWELL, Hollis. « The Great Reappraisal of Public Education », *Teachers College Record* No. 54 (octobre 1952) : 12-22.

CESARI, Laurent. « Richard Hofstadter (1916-1970) : Historiographie et politique aux États-Unis », *Vingtième Siècle* Vol. 18, No. 18 (avril-juin 1988) : 29-42.

CHODOROV, Frank. « Educators Should Be Warned by the Pasadena Revolt », *The Saturday Evening Post* (14 juillet 1951) : 10.

CLAPP, Harold L. « Some Lessons from Swiss Education », *Modern Age* Vol. 2, No. 1 (hiver 1957-1958) : 10-17.

CLAPP, Harold L. « The Stranglehold on Education », *Bulletin of the American Association of University Professors* (été 1949).

CLARK, Blake. « Denver Schools Connect Learning with Life », *Reader's Digest* (février 1951) : 89.

CLEMOW, Brice. « One Parent's View », *The Saturday Review* (11 septembre 1954) : 26-27.

CLINTON, William J. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union* (February 4, 1997) dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=53358#axzz2fdNNaeGg>>.

CLINTON, William J. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union* (January 25, 1994) dans *The American Presidency Project* (consulté le 6 février 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=50409#axzz2fdNNaeGg>>.

CLOWSE, Barbara Barksdale. *Brainpower for the Cold War : The Sputnik Crisis and the National Defense Education Act of 1958* (Westport : Greenwood Press, 1981).

COHEN, Jeffrey E. « Presidential Rhetoric and the Public Agenda », *American Journal of Political Science* Vol. 39, No. 1 (février 1995) : 87-107.

Commission on Presidential Debates, « September 25, 1988 Bush-Dukakis Presidential Debate Transcript », *Commission on Presidential Debates* (consulté le 16 novembre 2010), <<http://www.debates.org/index.php?page=september-25-1988-debate-transcript>>.

Commission on the Reorganization of Secondary Education. *Cardinal Principles of Secondary Education* (Washington D.C. : National Education Association, 1918).

Committee on Secondary School Studies, *Report of the Committee on Secondary School Studies* (Washington D.C. : Government Printing Office, 1893).

Committee on Un-American Activities, *100 Things You Should Know About Communism Series* (Washington, D.C. : U.S. House of Representatives' Committee on Un-American Activities, 1949).

CONANT, James B. « The Superintendent Was the Target », *The New York Times Book Review* (29 avril 1951) : 27.

CONQUET, André François RICHAUDEAU ; « Cinq méthodes de mesure de la lisibilité », *Communication et langages* No. 17 (1973) : 5-16.

COOPER, Kenneth J. et Eric PIANIN. « Funding of Bush Speech Draws Fire; Democrat Calls Education Broadcast 'Paid Advertising' », *The Washington Post* (3 octobre 1991).

COTTLE, Michelle. « Obama's Plot to Brainwash Your Children! », *The New Republic* (3 septembre 2009).

COUNTS, George S. *Dare the School Build a New Social Order ?* (New York : John Day Company, 1932).

COUNTS, George S. *The Challenge of Soviet Education* (New York : McGraw-Hill, 1957).

COUSINS, Norman. « The Great Debate in American Education », *The Saturday Review* (11 septembre 1954) : 11-13.

COWLEY, Malcolm. *Exile's Return* (New York : W. W. Norton & Co., 1934).

CREMIN, Lawrence A. « John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952 », *The School Review* Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 160-173.

CREMIN, Lawrence A. (éd.). *The Republic and the School : Horace Mann on the Education of Free Men* (New York : Teachers College Press, 1957).

CREMIN, Lawrence A. *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York : Alfred A. Knopf, 1961).

CREMIN, Lawrence A., David A. SHANNON et Mary Evelyn TOWNSEND. *A History of Teachers College, Columbia University* (New York : Columbia University Press, 1954).

CROCKETT, Ann L. « Lollipops vs. Learning », *The Saturday Evening Post* Vol. 212, No. 38 (16 mars 1940) : 29-106.

CUMMINGS, Edgar C. « The Scapegoat—A Rejoinder », *School and Society* (10 novembre 1951) : 298-299.

CUNNINGHAM, Jr., Robert M. « By Their Fruits... », *NEA Journal* (mars 1952) : 143-144.

CURREN OWEN, Janet. « Mrs. Bullard and Her Stone Wall », *The New Yorker* (22 mai 1948).

- DALTON, Mary M. *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies* (New York: Peter Lang, 2004).
- DENNIS, Patrick. *Auntie Mame* (Londres : Penguin [1955] 2010).
- DEWEY, John et Evelyn DEWEY. *Schools of To-Morrow* (New York : E.P. Dutton & Co., 1915).
- DEWEY, John. « How Much Freedom in New Schools », *New Republic* Vol. 63 (9 juillet 1930) : 204-206.
- DEWEY, John. « Individuality and Experience », *Journal of the Barnes Foundation* No. 2 (janvier 1926) : 5.
- DEWEY, John. « Introduction », dans Elsie CLAPP, *The Use of Resources in Education* (New York : Harper & Brothers, 1952).
- DEWEY, John. « Self-realization as the Moral Ideal », *The Philosophical Review* Vol. 2, No. 6 (6 novembre 1893) : 660.
- DEWEY, John. *Experience and Education* (Indianapolis : Kappa Delta Pi, 1938).
- DEWEY, John. *School and Society* (Chicago : The University of Chicago Press, [1900] 1956).
- DEWEY, John. *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (New York : Henry Holt and Company, 1910).
- DICKSON, Paul. *Sputnik : The Shock of the Century* (New York : Berkley, 2001).
- « Differences Among Critic Groups », *Phi Delta Kappan* (décembre 1951) : 226.
- DIXON, John. « What's Wrong with U.S. History? », *The American Legion Magazine* (mai 1949) : 15-16.
- DODDS, Harold W. « Your Youngster and the Public Schools », *The American Magazine* (janvier 1954).
- DOHERTY, Thomas Patrick. *Teenagers and Teenpics : The Juvenilization of American Movies in the 1950s* (Philadelphie : Temple University Press, 2002).
- DOSS, Erika. « Looking at *Life* : Rethinking America's Favorite Magazine, 1936-1972 » *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 1-21.
- « Do We Have Poor Teachers? », *New Republic* (5 octobre 1953) : 15-23.
- DRISCOLL, Catherine. *Teen Film : A Critical Introduction* (Oxford : Berg, 2011).
- « Dr. John Dewey Dead at 92 ; Philosopher a Noted Liberal », *The New York Times* (2 juin 1952).
- DUDZIAK, Mary. *Cold War Civil Rights : Race and the Image of American Democracy* (Princeton : Princeton University Press, 2000).
- EAST, Marjorie. *Home Economics, Past, Present, and Future* (Boston : Allyn and Bacon, 1979).
- EDMAN, Irwin. « America's Philosopher Attains an Alert 90 », *The New York Times Magazine* (16 octobre 1949) : 17.

« Education : The Inspector General », *Time* Vol. 74, No. 11 (14 septembre 1959).

« Education in Review : Federal Budget Provides Less Support for Schools than Had Been Expected », *The New York Times* (19 janvier 1958) : 11.

EISENHOWER, Dwight D. *Statement by the President Upon Signing the National Defense of Education Act (September 2, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11211>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1955)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10416#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 7, 1954)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10096#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11162#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1959)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11685#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11029#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1961)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12074#axzz2fEWInyh>>.

EISENHOWER, Dwight D. Eisenhower, « Letter to Representative Wainwright of New York on the National Defense Education Bill, July 8, 1958 », *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11121>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Education (January 12, 1956)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10778>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Education (January 27, 1958)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=11207>>.

EISENHOWER, Dwight D. *Special Message to the Congress on Federal Aid to Education (January 28, 1957)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 20 juin 2013), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=10900>>.

- EKIRCH Jr., Arthur. *Progressivism in America* (New York : New Viewpoints, 1974).
- EKLUND, John. « Let's Weigh the Criticisms of American Education », *The American Teacher* (décembre 1951).
- EKLUND, John. « We Must Fight Back », *The American Federationist* (janvier 1952) : 14-15.
- ELICKER, Paul E. « How Good Are Our Schools? », *Collier's Weekly* (11 juin 1954) : 78-83.
- ENGERMAN, David C. « John Dewey and the Soviet Union : Pragmatism Meets Revolution », *Modern Intellectual History* Vol. 3, No. 1 (avril 2006) : 33-63.
- « Failure in Los Angeles », *Time* (10 décembre 1951) : 93-94.
- « Family Zest for Learning », *Life* (21 avril 1958) : 103-111.
- FASS, Paula S. *The Damned and the Beautiful : American Youth in the 1920's* (New York : Oxford University Press, 1977).
- Federal Security Agency, *Office of Education Report of the National Conference on Life Adjustment Education for Every Youth* (Washington, D.C. : Government Printing Office, 1948).
- FINE, Benjamin. *Our Children Are Cheated : The Crisis in American Education* (New York : Henry Holt, 1957).
- « Flapdoodle », *Time* (19 septembre 1949) : 64.
- FLESCH, Rudolf. *Why Johnny Can't Read—And What You Can Do about It* (New York : Harper, [1955] 1986).
- FOFF, Arthur. « The Teacher as Hero », *Readings in Education* (New York : Harper and Brothers, 1956).
- FOSTER, Stuart J. « Red Alert! : The National Education Association Confronts the 'Red Scare' in American Public Schools, 1947-1954 », *Education and Culture* Vol. 14, No.2 (automne 1997) : 1-16.
- FRASER, Hugh R. « In Defense of the Critics of American Public Education », *School and Society* (27 octobre 1951) : 261-262.
- FRIEDMAN, Milton. « The Role of Government in Education » dans Robert A. Solo (éd.), *Economics and the Public Interest* (New Brunswick : Rutgers University Press, 1955) : 123-144.
- FULLER, Harry J. « The Emperor's New Clothes, or Prius Dementat », *The Scientific Monthly* Vol. 72, No. 1 (janvier 1951) : 32-41.
- FUMAROLI, Marc. « Les Abeilles et les Araignées », *La Querelle des Anciens et des Modernes* (Paris : Gallimard, 2001).
- GARCES, Eliana, Duncan THOMAS et Janet CURRIE. « Longer-Term Effects of Head Start », *The American Economic Review* Vol.92, No.4 (septembre 2002) : 999-1012.
- GARDNER, Walt. « The 'Crisis' of U.S. Education », *The New York Times* (14 janvier 2008).

- GARRETT, John. « Do American Schools Educate? », *The Atlantic Monthly* (février 1953) : 68-73.
- GERBNER, George. « Teachers and Schools in the Mass Media », *The Phi Delta Kappan* Vol. 44, No. 5 (février 1963): 202-205.
- GILBERT, James. *A Cycle of Outrage. America's Reaction to the Juvenile Delinquent in the 1950s* (New York : Oxford University Press, 1986).
- GODIN, André et Jean-Claude MARGELIN, « Humanisme », *Encyclopædia Universalis en ligne* (consultée le 14 novembre 2012), <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/humanisme/>>.
- GOLUB, Adam. « They Turned a School Into a Jungle! How *The Blackboard Jungle* Redefined the Education Crisis in Postwar America », *Film & History : An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* Vol. 39, No. 1 (printemps 2009) : 21-30.
- GRAY, William S. et William J. IVERSON. « What Should Be the Profession's Attitude Toward lay Criticism of the School? », *The Elementary School Journal* (septembre 1952) : 2-6.
- GRIER, Peter. « The History Behind Opposition to Obama's Speech to Students », *The Christian Science Monitor* (4 septembre 2009).
- GRISWOLD, Alfred W. « A Little Learning », *The Atlantic Monthly* (novembre 1952) : 52.
- GRISWOLD, Alfred W. « Liberal Education Is Practical Education », *New York Times Magazine* (29 novembre 1953) : 13.
- GÜNTHER, Karl-Heinz. « Interdependence between Democratic Pedagogy in Germany and the Development of Education in the United States in the Nineteenth Century » dans Henry Geitz et al. (éds.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (CambridgeCambridge University Press, 1995) : 43-58.
- HABIB, Claude. *Penser l'événement* (Paris : Belin, 1989).
- HALES, Peter B. « Imagining the Atomic Age », *Looking at Life Magazine* (Washington D.C. : Smithsonian Institution Press, 2001) : 103-119.
- HALL, Stanley G. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion* (New York : D. Appleton and Company, 1905 [1904]).
- HALL, Stuart. « Encoding/Decoding », dans Stuart HALL et al. (éds.), *Culture, Media, Language* (Londres : Hutchinson, 1980) : 166-176.
- HAND, Harold C. « Comments on a Scholar's Reply », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 198 (décembre 1953) : 169-180.
- HAND, Harold C. et Charles W. SANFORD, « A Scholar's Documents », *NASSP Bulletin* Vol. 37, No. 194 (avril 1953) : 460-504.
- HARRIS, Huntington et Paul M. LEWIS. « The Press, Public Opinion and Public Behavior », *The Public Opinion Quarterly* (été 1948) : 220-226.

- HARTMAN, Andrew. *Education and the Cold War : The Battle for American Education* (New York : Palgrave Macmillan, 2008).
- Harvard Committee, *General Education in a Free Society* (Cambridge : Harvard University Press, [1945] 1950).
- HAVIGHURST, Robert J. « Is Russia Really Out-Producing Us in Scientists? », *School and Society* (26 avril 1958).
- HENDERSON, Kenneth B. et Harold C. HAND. « To What Extent Is the General Public in Sympathy with the Current Attack on the Schools? », *Progressive Education* Vol. 29, No. 70 (janvier 1952) : 110-115.
- HERSEY, John. « Why Do Students Bog Down on First R? A Local Committee Sheds Light on a National Problem : Reading », *Life* (24 mai 1954) : 136-150
- HILLISON, John. « The Coalition that Supported the Smith-Hughes Act or a Case for Strange Bedfellows », *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 11, No. 2 (printemps 1995) : 4-11.
- HILLWAY, Tyrus (éd). *American Education : An Introduction Through Readings* (Boston : Houghton Mifflin Company, 1964).
- HOFFMANN, Joyce. *Theodore H. White and Journalism as Illusion* (Columbia : University of Missouri Press, 1995).
- HOFSTADTER, Richard. *Anti-Intellectualism in American Life* (Londres : Jonathan Cape, [1962] 1964).
- HOFSTADTER, Richard. *The Age of Reform* (Londres : Jonathan Cape, 1962).
- HOFSTADTER, Richard. *The American Political Tradition and the Men Who Made It* (New York : Random House, [1948] 1973).
- HOOK, Sidney. *John Dewey, an Intellectual Portrait* (Westport : Greenwood Press, [1939] 1971).
- HOYT, Palmer. « What the Wisest Parents... », *The Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 368.
- « HR13247. National Defense Education Act of 1958 Conference Report », *GovTrack* (consulté le 8 juin 2013), <<http://www.govtrack.us/congress/votes/85-1958/h193>>.
- HULBURD, David. *This Happened in Pasadena* (New York : The Macmillan Company, 1951).
- HUNT, Gaillard (éd.). *The Writings of James Madison Comprising his Public Papers and his Private Correspondence, including Numerous Letters and Documents now for the First Time Printed Volume IX* (New York : Putnam, 1910).
- HUNT, Morton. « Reading, Writing, and Living », *Nation's Business* (mai 1952) : 29-31, 92-94.
- HUNTER, Evan. *The Blackboard Jungle* (New York : Simon and Schuster, 1954).
- HUTCHINS, Robert M. « 'Liberal' vs. 'Practical' Education—The Debate of the Month », *The Rotarian* Vol. 69, No. 3 (1946) : 14, 62-63.

HUTCHINS, Robert M. *Some Observations on American Education* (Londres : Cambridge University Press, 1956).

HUTCHINS, Robert M. *The Conflict in Education in a Democratic Society* (New York : Harper and Brothers, 1953).

« I've Raised Three Selfish Little Savages », *American Home* (avril 1944) : 70.

« Is Your School a Clambake? », *Time* (24 décembre 1956).

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1965)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26907#axzz2fEWlnyhf>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1964)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26787#axzz2fEWlnyhf>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 10, 1967)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28338#axzz2fdNNaeGg>>.

JOHNSON, Lyndon B. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 12, 1966)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 25 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=28015#axzz2fEWlnyhf>>.

JOHNSON, Richard. « What is Cultural Studies Anyway? », *Social Text* No. 16 (hiver 1986-1987) : 38-80.

JOSEPH, Pamela B. et Gail E. BURNAFORD (éds.). *Images of School Teachers in Twentieth-Century America* (Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2000).

JOWETT, Garth S. « 'A Significant Medium for the Communication of Ideas :' The Miracle Decision and the Decline of Motion Picture Censorship, 1952-1968 », *Movie Censorship and American Culture* (Washington : Smithsonian Institution Press, 1996) : 258-276.

KAENEL, André. « Framing Anti-Communism and McCarthyism, 1946-1995 » dans André Kaenel (éd.), *Anti Communism and McCarthyism in the United States (1946-1954)* (Paris : Éditions Messene, 1995) : 9-14.

KAHN, Jr., E.J. « Profile : Children's Friend », *The New Yorker* (17 décembre 1960) : 49.

KAHROFF, Robert. *This Farce Called Education* (New York : Exposition Press, 1952).

KALASHNIKOVA, Natalia et Veronica VOSKOBOYNIKOVA. « The Great Soviet Dream (Великая советская мечта) », *Itogi* (15 mai 2001).

KANDEL, I. L. « The Danger of Complacency », *School and Society* No. 76 (6 décembre 1952) : 353-357.

KEARNEY, Nolan. « Educating the Gifted Child : A Reply to Arthur Bestor », *The New Republic* (23 mars 1957).

KEATS, John. « Are the Public Schools Doing Their Job? No », *The Saturday Evening Post* (21 septembre 1957) : 117-118.

KEATS, John. « How Well Are Our Teachers Being Taught? Never Worse! », *Better Homes and Gardens* (mai 1958).

KEATS, John. *Schools Without Scholars* (New York : Houghton Mifflin, 1958).

KEIL, Hartmut. « McCarthyism and Congressional Investigations on Internal Security During the Cold War, 1945-1956 » dans André Kaenel (éd.), *Anti Communism and McCarthyism in the United States (1946-1954)* (Paris : Éditions Messene, 1995) : 29-51.

KENNAN, Richard B. « No Ivory Tower For You », *NEA Journal* (mai 1951) : 317-318.

KENNAN, Richard B. « What Are They Calling You Today? », *Childhood Education* (octobre 1951) : 53-57.

KEOHANE, Robert. « The 'Unjustified Attack' on the Teaching of American History », *The School Review* (octobre 1951) : 382-383.

KILPATRICK, William Heard. « American Education and American Life », *New Republic* (20 mars 1950) : 12-16.

KILPATRICK, William Heard. « The Project Method », *Teachers College Record* Vol. 10, No. 4 (septembre 1918).

KILPATRICK, William Heard. « What We Want of Our Teachers », *New Republic* (21 décembre 1953) : 11-14.

KIMPTON, Lawrence A. « Dewey and Progressive Education », *The School Review* Vol. 67, No. 2 (été 1959) : 125-127.

KIRK, Russell. « The State of the American Mind and Heart », *Modern Age* Vol. 2, No. 1 (hiver 1957-1958) : 2-3.

KLEIN, Joel et Condoleezza RICE. *U.S. Education Reform and National Security* (New York : Council on Foreign Relations Press, 2012).

KLEMPNER, John. *Letter to Five Wives* (New York : Charles Scribner's Sons, 1946).

KLINE, George Louis. *Soviet Education* (New York : Columbia University Press, 1957).

KNIGHT, Edgar W. « The Obligation of Professional Education to the Schools », *School and Society* (6 octobre 1951).

KOERNER, James D. *Who Controls American Education ?* (Boston : Beacon Press, 1968).

KOLODNY, Jules et William ISAACS. « Teacher-Training : The Achilles Heel of Education », *Journal of Educational Sociology* Vol. 23, No. 1 (septembre 1949) : 4-16.

KOROL, Alexander G. *Soviet Education for Science and Technology* (Cambridge : Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1957).

- KRAMSCH, Claire. « Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied Linguistics* Vol. 26, No. 4 (décembre 2005) : 545-567.
- KUHN, Betsy. *The Race for Space* (Minneapolis : Twenty-First Century Books, 2007).
- KUHN, Irene Corbally. « Your Child Is Their Target », *American Legion Magazine* (juin 1952) : 18-19, 54, 60.
- LABAREE, David F. « How Dewey Lost », dans Daniel TROHLER et al. (éds.), *Pragmatism and Modernities* (Rotterdam : Sense Publishers, 2011) : 163-190.
- LANGLOIS, Gérard. « Nicholas Ray », *Anthologie du cinéma* No. 107, publié en supplément de *L'Avant-Scène du cinéma* No. 267 (1er mai 1981).
- LATIMER, John F. *What's Happened to Our High Schools?* (Washington, D.C. : Public Affairs Press, 1958).
- LAUCHNER, A.H. « How Can the Junior High School Curriculum Be Improved? », *NASSP Bulletin* Vol. 35, No. 177 (mars 1951) : 299.
- LEONARD, Jr., George B. « Adjustment vs. Knowledge », *Look* (11 juin 1957).
- LEONARD, Jr., George B. « The Truth About the Teacher Crisis », *Look* (21 février 1956).
- LINDEL, Albert L. « What's Right With Them? », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 403-405.
- LOCKRIDGE, Kenneth A. *Literacy in Colonial New England : An Enquiry into the Social Context of Literacy in the Early Modern West* (New York : W. W. Norton, 1974).
- LUCE, Henry. « A New Package for Advertisers », *Times Archives Inc.* (juin 1936).
- LYBARGER, Michael. « Origins of the Modern Social Studies : 1900-1916 », *History of Education Quarterly* Vol. 23, No. 4 (hiver 1983) : 455-468.
- LYND, Albert. « Who Wants progressive Education? », *The Atlantic Monthly* (avril 1953) : 29-34.
- LYND, Albert. *Quackery in the Public Schools* (Westport : Greenwood Press, 1953).
- MARTIN, Lawrence. « Denver, Colo. », *The Saturday Review of Literature* (8 septembre 1951) : 9-10, 31.
- MASSEYS-BERTONÈCHE, Carole. *Philanthropie et grandes universités privées américaine* (Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2006).
- MAYHEW, Katherine Camp et Anna Camp EDWARDS. *The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (New York : Atherton, [1936] 1966).
- McCLELLAN, Grant. *America's Educational Needs* (New York : H.W. Wilson Co., 1958).
- McCLOSKEY, Gordon. « Meeting Attacks on Public Education », *Progressive Education* (janvier 1952).

- McDONALD, Milo. *Progressive Poison in Public Education* (New York : American Education Association, 1951).
- McGRATH, Earl J. et Harold TAYLOR. « A Summary of Some Recent Comments of Progressive Education », *Progressive Education* (février 1951) : 136.
- McKINLEY, James C. et Sam DILLON. « Some Parents Oppose Obama School Speech », *The New York Times* (3 septembre 2009).
- McKOY, Charles Dean. *The Education President: Lyndon Baines Johnson's Public Statements on Instruction* (Austin : University of Texas Press, 1975).
- MELANDRI, Pierre. *Histoire des États-Unis depuis 1865* (Paris : Nathan, 2000).
- MELBY, Ernest O. « Challenge to the Critics of the Schools », *Education Digest* Vol. 17, No. 3 (novembre 1951) : 5.
- MELBY, Ernest O. « Five Fallacies about Modern Education », *The New York Times Magazine* (27 novembre 1955) : 36.
- MELBY, Ernest O. « Unfair and Unfounded attacks on public Education », *NEA Journal* (octobre 1951) : 441-442.
- MELBY, Ernest O. et Jack H. POLLACK. « Fighting Answers to Six Charges Against Our Schools », *Parents' Magazine* (septembre 1952) : 24-25, 125-133.
- MELBY, Ernest O. et Morton PUNER (éds.). *Freedom and Public Education* (New York : Praeger, 1953).
- MEYER, Michel. *La Rhétorique* (Paris : Presses Universitaires de France : 2004).
- « M-G-M's Sensational Drama of Teen-Age Terror ! ». Publicité parue dans *The New York Times* (30 mai 1955) : 7.
- MILKIS, Sydney M. et Michael NELSON. *The American Presidency. Origins and Development, 1776-2007* (Washington, D.C. : CQ Press, 2008).
- MILLER, Perry et Thomas JOHNSON (éds.). *The Puritans : A Sourcebook of Their Writings Volume 1* (New York : Harper Torchbooks, 1963).
- MITCHELL, William A. « Religion and Federal Aid to Education », *Law and Contemporary Problems* Vol. 14, No. 1 (hiver 1949) : 112-143.
- MONTAGUTELLI, Malie. *Histoire de l'enseignement aux États-Unis* (Paris : Belin, 2000).
- MOORE, Jr., Hollis A. « Our Personal Responsibilities », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 354-356.
- MOREAU, Joseph. *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present* (Ann Arbor : University of Michigan Press, 2003).
- MORT, Paul R. et William S. VINCENT. *A Look at Our Schools : A Book for the Thinking Citizen* (Lancaster : Cattell and Company, Inc., 1946).
- MOSES, Peggy. « Why We Have Poor Teachers », *New Republic* Vol. 129, No. 7 (14 septembre 1953) : 7-8.

MOTT, Frank Luther. *American Journalism* (New York : The MacMillan Company, 1962).

« Mrs. Luce Upheld on Film Festival », *The New York Times* (4 septembre 1955) : 44.

NAM, Charles B. « Impact of the G.I. Bills on the Educational Level of the Male Population », *Social Forces* Vol. 43, No.01 (octobre 1964) : 26-32.

National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics : Enrollment in Educational Institutions, by Level and Control of Institutions* (consulté le 20 juin 2013), <[http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11\\_003.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_003.asp)>.

National Center for Education Statistics. *120 Years of American Education : A Statistical Portrait* (Washington, D.C. : U.S. Department of Education, janvier 1993).

*National Defense Education Act*, Public Law 85-864 (2 septembre 1958).

NIXON, Richard. *Address on the State of the Union Delivered Before a Joint Session of the Congress (January 20, 1972)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=3396>>.

NORRIS, Louis W. « In Praise of Maladjustment », *School and Society* (18 février 1956) : 55-58.

« Oceans of Piffle », *Time* (7 septembre 1953) : 68.

OHLES, Frederik, Shirley M. OHLES et John G. RAMSAY, *Biographical Dictionary of Modern American Educators* (Westport : Greenwood Press, 1997).

« Our Enemies », *Time* Vol. 58, No. 3 (juillet 1951) : 84.

PATTON, Frances Gray. *The Finer Things in Life* (New York : Dodd, Mead & Company, 1951).

PAXTON, Richard J. « Don't Know Much about History—Never Did », *Phi Delta Kappan* Vol. 85, No. 4 (décembre 2003) : 264-273.

PERLSTEIN, Daniel. « Imagined Authority : *Blackboard Jungle* and the Project of Educational Liberalism », *Paedagogica Historica* Vol. 36, No. 1 (2000) : 407-424.

POLLACK, Jack Harrison. « Our Schools : What's Right and What's Wrong », *Parents' Magazine* (septembre 1953) : 42-43.

POLLACK, Jack Harrison. « What Happens When Kids Quit School? », *Parents' Magazine* (août 1953) : 44-45, 72-73.

PRYOR, Thomas M. « M-G-M Purchases Fifth New Story », *The New York Times* (13 avril 1954) : 40.

RAVITCH, Diane. « Do Our Public Schools Threaten National Security ? », *The New York Review of Books* (7 juin 2012).

RAVITCH, Diane. « School 'Reform' : A Failing Grade », *The New York Review of Books* (29 septembre 2011).

RAVITCH, Diane. *The Troubled Crusade, American Education 1945-1980* (New York : Basic Books, Inc., 1983).

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the Program for Economic Recovery* (February 18, 1981) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=43425#axzz2fdNNaeGg>>.

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union* (January 25, 1983) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=41698#axzz2fdNNaeGg>>.

REAGAN, Ronald. *Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union* (January 27, 1987) dans *The American Presidency Project* (consulté le 29 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=34430#axzz2fdNNaeGg>>.

REDEFER, Frederick. « Conspiracy Against Education », *The Nation* (11 décembre 1954) : 513.

RICHARDS, Ellen Swallow. *The Chemistry of Cooking and Cleaning : A Manual for House-Keepers* (Boston : Estes and Lauria, 1882).

RICKOVER, Hyman. « A Size-Up of What's Wrong with America's Schools », *U.S. News and World Report* (6 décembre 1957) : 86.

RICKOVER, Hyman. « Let's Stop Wasting Our Greatest Resource », *The Saturday Evening Post* (2 mars 1957) : 108.

« Rioters at Princeton », *New York Times* (19 mai 1955) : 31.

« Robin Hood Under Fire in Indiana », *The Times-News* (13 novembre 1953) : 5

ROGOW, Arnold A. « The Educational Malaise », *The Nation* (26 janvier 1957) : 71-73.

ROOSEVELT, Eleanor. « My Day, December 7, 1957 » dans George Washington University, *The Eleanor Roosevelt Papers Project*, consulté le 12 février 2013, <[http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?\\_y=1957&\\_f=md003980a](http://www.gwu.edu/~erpapers/myday/displaydoc.cfm?_y=1957&_f=md003980a)>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 4, 1939)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15684>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 6, 1945)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16595>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Annual Message to Congress on the State of the Union (January 11, 1944)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16518>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Fireside Chat (April 14, 1938)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15628>>.

ROOSEVELT, Franklin Delano. *Fireside Chat (July 28, 1943)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=16437>>.

- ROOSEVELT, Franklin Delano. *Inaugural Address (January 20, 1937) dans The American Presidency Project* (consulté le 12 décembre 2009), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=15349>>.
- ROOT, E.M. « How Red Is the Little Red Schoolhouse? » (New York : National Council for American Education, 1953).
- ROSOW, Irving. *Aspects of Soviet Education* (Boston : Harvard University Russian Research Center, 1953).
- ROSS, Leslie W. « Some Aspects of Soviet Education », *The Journal of Teacher Education* Vol. 9, No. 4 (décembre 1960) : 539-552.
- ROUECHÉ, Berton. « Ten Feet Tall », *The New Yorker* (10 septembre 1955) : 47-77.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *L'Émile, ou De l'éducation* (Paris : Garnier-Flammarion [1762] 1966).
- RUDY, Willis. *Schools in an Age of Mass Culture* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1965).
- RUGH, Douglas. « The Scapegoat Value of American Public Education », *School and Society* (14 juillet 1951) : 21-22.
- RUSSELL, David H. « What's Right With Our Public Schools », *NEA Journal* (mai 1950).
- RYMPH, Catherine E. *Republican Women : Feminism and Conservatism Through the Rise of the New Right* (Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2006).
- SAENEN, Frédéric. *Dictionnaire du pamphlet : de la Révolution à Internet* (Gollion : Infolio, 2010).
- SALKIND, Charles. « Progressive Education Condemned », *The Nation* No. 174 (26 janvier 1952) : 95.
- SAUL, Walter B. « I'll Stick Up for the Schools », *The Saturday Evening Post* (15 avril 1950) : 22-23.
- SAXON, Wolfgang. « Arthur Bestor, a Leading Scholar On the Constitution, Dies at 86 », *The New York Times* (17 décembre 1994).
- SCARFO, Richard D. « The History of Title VI and Fulbright-Hays » dans John N. Hawkins et al. (éds.), *International Education in the New Global Era : Proceedings of a National Policy Conference on the Higher Education Act, Title VI, and Fulbright-Hays Programs* (Los Angeles : International Studies and Overseas Programs, 1998) : 23-25.
- « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *Life* (24 mars 1958) : 25-35.
- SCHWARTZ, Harry. « A Propaganda Triumph », *The New York Times* (6 octobre 1957) : 43.
- SCHWARTZ, Jack. « The Portrayal of Educators in Motion Pictures, 1950-1958 », *Journal of Educational Sociology* Vol. 34, No. 2 (octobre 1960) : 82-90.
- SCOTT, Cecil Winfield (éd.). *Public Education Under Criticism* (New York : Prentice-Hall, Inc., 1954).

SCOTT, Cecil Winfield et al. (éds.). *The Great Debate : Our Schools in Crisis* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc., 1959).

SCOTT, Cecil Winfield. « Why All the Fuss? », *Phi Delta Kappan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 362-366.

SHANE, Harold G. « We Can Be Proud of the Facts », *The Nation's Schools* (septembre 1957).

SHARY, Timothy. *Teen Movies : American Youth on Screen* (Londres : Wallflower Press, 2005).

SHEERIN, John B. « What Was the Question at Pasadena ? », *The Catholic World* (octobre 1951) : 2.

SHORE, Maurice J. *Soviet Education : Its Psychology and Philosophy* (New York : Philosophical Library, 1947).

SINGER, Alan. « Past as Prologue : History vs. Social Studies », *Social Education* Vol. 68, No. 2 (mars 2004) : 158-160.

SKAIFE, Robert A. « The Sound and the Fury », *Phi Delta Kapan* Vol. 34, No. 9 (juin 1953) : 357-362.

SMITH, Mortimer (éd.). *The Public Schools in Crisis* (Chicago : Henry Regnery Company, 1956).

SMITH, Mortimer. « The Failure of American Education », *The Freeman* (3 décembre 1951) : 137-139.

SMITH, Mortimer. *And Madly Teach : A Layman Looks at Public School Education* (Chicago : Henry Regnery Company, 1949).

SMITH, Mortimer. *The Diminished Mind : A Study of Planned Mediocrity in Our Public Schools* (Chicago : Henry Regnery Company, 1954).

SPERRY, John William. « Who Teaches the Teachers ? », *Life* (16 octobre 1950) : 146-154.

STELTER, Brian. « A Big Audience for State of the Union », *The New York Times* (28 janvier 2010).

STOEVER-ACKERMAN, Jennifer. « Reproducing U.S. Citizenship in *Blackboard Jungle*: Race, Cold War Liberalism, and the Tape Recorder », *American Quarterly* Vol. 63, No. 3 (septembre 2011) : 781-806.

STRAUSS, Valerie. « America's Next Education 'Crisis'—and Who Benefits », *The Washington Post* (7 décembre 2012).

TAYLOR, Harold. « The Aims of Modern Education », *The Survey* (mars 1951) : 11.

THAYER, V. T. *Public Education and Its Critics* (New York : The Macmillan Company, 1954).

« The New Education Could Do With Some Geography », *The Saturday Evening Post* Vol. 222, No. 30 (21 janvier 1950) : 10.

The University of Chicago Library, « Guide to the William Benton Papers 1839-1973 », consulté le 13 avril 2013. <<http://www.lib.uchicago.edu/e/scrc/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.BENTON>>.

- « The Waste of Fine Minds », *Life* (7 avril 1958) : 89-97.
- THOMPSON, Dorothy. « Do Our Schools Need an S.O.S.? », *Ladies' Home Journal* (février 1953) : 11.
- THOMPSON, Dorothy. « The Crisis in American Education », *Ladies' Home Journal* (juillet 1950) : 11-12.
- THOMPSON, Dorothy. « The Limits of Public School Education », *Ladies' Home Journal* (avril 1953).
- THORNDIKE, Edward L. *Animal Intelligence* (New York : MacMillan, 1898).
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis. « Textes 'inlisables' et lisibles », *Communication et langages* No. 66 (1985) : 13-31.
- TINDALL, George B. et David Emory SHI. *America : A Narrative History, 8<sup>th</sup> edition* (New York : W. W. Norton & Company, 2010).
- TRACE, Arthur S. *What Ivan Knows That Johnny Doesn't* (New York : Random House, 1961).
- TROW, William Clark. « Academic Utopia? An Evaluation of *Educational Wastelands* », *Educational Theory* (janvier 1954) : 1-11.
- TRUMAN, Harry. *Address at Rollins College, Winter Park, Florida (March 8, 1949)* dans *Public Papers of the Presidents : Harry S. Truman* (consulté le 07 mars 2013), < <http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=1067>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 5, 1949)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13293#axzz2fEWInyhf>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union and on the Budget for 1947 (January 21, 1946)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12467>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 4, 1950)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=13567#axzz2fEWInyhf>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 6, 1947)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 9 janvier 2010), < <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12762>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 8, 1951)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14017#axzz2fEWInyhf>>.
- TRUMAN, Harry. *Annual Message to the Congress on the State of the Union (January 9, 1952)* dans *The American Presidency Project* (consulté le 18 janvier 2010), <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=14418#axzz2fEWInyhf>>.
- « Tryouts for Good Ideas », *Life* (14 avril 1958) : 117-125.

TUGMAN, W. M. « Eugene, Oregon », *Saturday Review of Literature* (8 septembre 1951) : 11-12.

TULLIS, Jeffrey K. *The Rhetorical Presidency* (Princeton : Princeton University Press, 1987).

TURNER, Frederick J. *The Frontier in American History* (New York : Holt, Rinehart and Winston, [1920] 1965).

TWAIN, Mark et Charles Dudley WARNER. *The Gilded Age : A Tale of To-day* (New York : Harper & Brothers Publishers, [1873] 1915).

TYTLE, Harry. *One of "Walt's Boys": An Insider's Account of Disney's Golden Years* (Mission Viejo : ASAP Publishing, 1997).

U.S. Census Bureau, *Decennial Census of Population and Housing* (consulté le 8 mars 2012), < <http://www.census.gov/prod/www/abs/decennial/>>.

U.S. Census Bureau, *Population Estimates Historical Data* (consulté le 28 novembre 2010), <<http://www.census.gov/popest/archives/pre-1980>>.

U.S. Census Bureau, *U.S. Census of Governments—Finances of School Districts* Vol. 3, No. 1 (Washington, D.C. : US. Government Printing Office, 1958).

« U.S. Delays Film Move », *The New York Times* (1er septembre 1955) : 20.

U.S. House of Representatives, *Statistics of the Congressional Election of November 2, 1954* (Washington, D.C. : United States Government Printing Office, 1955).

U.S. Office of Education. « Educational Philosophies Held by Faculty Members in Schools for the Professional Education of Teachers », *National Survey of the Education of Teachers Bulletin 1933* (Washington D.C. : U.S. Office of Education, 1935) : 459-507.

URBAN, Wayne J. et Jennings L. WAGONER, Jr. *American Education : A History* (New York : McGraw-Hill, 2008).

URBAN, Wayne J. *More than Science and Sputnik : The National Defense Education Act of 1958* (Tuscaloosa : The University of Alabama Press, 2010).

VAN ZUITEN, A.J. *The Life Cycle of Magazines, A Historical Study of the Decline and Fall of the General Interest Mass Audience Magazine in the United States during the Period 1946-1972* (Uithoorn, Pays-Bas : Graduate Press, 1977).

VASTERMAN, Peter L.M. « Media-Hype : Self-Reinforcing News Waves, Journalistic Standards and the Construction of Social Problems », *European Journal of Communication* Vol. 20, No. 4 (décembre 2005) : 508-530.

VIZZARD, Jack. *See No Evil* (New York : Simon & Schuster, 1970).

WARD, Leo. « Tensions in American Education », *Modern Age* (hiver 1957-1958) : 22.

WATTENBERG, Ben J. ( éd.). *The Statistical History of the United States : From Colonial Times to the Present* (New York : Basic Books, 1976).

« What Price Life Adjustment? », *Time* (2 décembre 1957).

- « What U.S. Thinks about Its Schools », *Life* (16 octobre 1950) : 11-18.
- WHEAT, Harry G. *Foundations of School Learning* (New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1955).
- WHITMAN, Howard. « Progressive Education—Which Was Is Forward? », *Collier's Weekly* (14 mai 1954) : 32-37.
- « Who's Trying to Ruin Our Schools? A Variety of Viewpoints on the Year's Most Discussed Article », *McCall's Magazine* (1 octobre 1952).
- WHYTE, Jr., William H. « The New Illiteracy », *The Saturday Review* (21 novembre 1953).
- WIEN, Charlotte et Christian ELMELUND-PRAESTEKAER. « An Anatomy of Media Hypes : Developing a Model for the Dynamics and Structure of Intense Media Coverage of Single Issues », *European Journal of Communication* Vol. 24, No. 2 (juin 2009) : 183-201.
- WILLIAMS, Simon et James D. LAURITS. « Scientists and Education », *The Scientific Monthly* (mai 1951) : 282-288.
- WOODRING, Paul. « An Open Letter to Teachers », *Harper's Magazine* (juillet 1952) : 28-32.
- WOODRING, Paul. *Let's Talk Sense About Our Schools* (New York : McGraw-Hill, 1953).
- YORK, Byron. « When Bush Spoke to Students, Democrats Investigated, Held Hearings », *The Washington Examiner* (8 septembre 2009).
- ZILVERSMIT, Arthur. *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960* (Chicago : University of Chicago Press, 1993).
- ZIMMERMAN, Jonathan. *Small Wonder : The Little Red Schoolhouse in History and Memory* (New Haven : Yale University Press, 2009).
- ZOLL, Allen. « 'Progressive Education' Is Subverting America », (New York : National Council for American Education, 1950).
- ZOLL, Allen. « Reducators at Harvard », (New York : National Council for American Education, 1950).
- ZOLL, Allen. « They WANT Your Child » (New York : National Council for American Education, 1949).

## 2. Films

- A Letter to Three Wives* (Joseph Mankiewicz, 1949).
- Bigger than Life* (Nicholas Ray, 1956).
- Blackboard Jungle* (Michael Lah, 1957).
- Blackboard Jungle* (Richard Brooks, 1955).
- DangerousMinds* (John N. Smith, 1995).

*Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989).  
*Good Morning, Miss Dove* (Henry Koster, 1955).  
*I Was a Teenage Frankenstein* (Herbert L. Strock, 1957).  
*I Was A Teenage Werewolf* (Gene Fowler Jr., 1957).  
*King Creole* (Michael Curtiz, 1958).  
*Rebel Without a Cause* (Nicholas Ray, 1955).  
*Stand and Deliver* (Ramon Menendez, 1987).  
*Teachers Are People* (Jack Kinney, 1952).  
*Teenage Monster* (Jacques Marquette, 1958).  
*The Miracle* (Roberto Rossellini, 1948).

### 3. Sources non publiées

BALLAND, Ludivine. *Une sociologie politique de la crise de l'École : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes* (thèse de doctorat en sciences politiques, Paris : Université Paris X Nanterre, 2009).

BESTOR, Jr., Arthur E. « Reports of Consultants on *National Defense Education Act*, Includes Bestor Minority Report, 1961 », Bestor, Arthur E. Papers 1935-1962 (boîte 34), Illinois History and Lincoln Collections, The University of Illinois at Urbana-Champaign.

COUMEL, Laurent. « *Rapprocher l'école et la vie* » : *dégel et réformes dans l'enseignement soviétique 1953-1964* (thèse de doctorat en histoire, Paris : Université de Paris 1 : 2010).

EISENHOWER, Dwight D. « Letter to Charles Douglas Jackson, 26 March 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

Entretien avec Joshua Lapekas, réalisé le 29 avril 2011.

GOLUB, Adam. *Into the Blackboard Jungle : Educational Debate and Cultural Change in 1950s America*, (thèse de doctorat en philosophie, Austin : University of Texas, 2004).

JACKSON, Charles Douglas. « Letter to Dwight D. Eisenhower, 8 April 1958 », Ann Whitman File 1958-1959, Administration Series. D.D. Eisenhower Presidential Library.

« Memorandum of conference with the president, 8 :30 a.m., October 8th, 1957 », dossier « Staff notes October 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower Presidential Library.

« Memorandum of conference with the president, November 6, 1957 », dossier « Staff notes November 1957 », Ann Whitman Diary Series File, Eisenhower Presidential Library.

RIDER, Toby Charles. *The Olympic Games and the Secret Cold War* (thèse de doctorat en kinésiologie, London : The University of Western Ontario, 2011).

SCHANTZ, Phyllis J. *The First Grade Studies in Retrospect* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Austin: University Texas, 2002).

SOUYRI, Émilie. *L'Influence des entreprises sur l'éducation publique avant l'université aux États-Unis aujourd'hui* (thèse de doctorat en études anglophones, Paris : Université de Paris 3, 2008).

WENTWORTH, Marlene M. *From Chautauqua to Wastelands : The Bestors and American Education 1905-1955* (thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, Urbana: University of Illinois at Illinois-Champaign, 1992).

# Index

## A

*A Letter to Three Wives*, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 243, 394, 422, 450  
*A Nation at Risk*, 7, 61, 285, 363  
Addams, Jane, 94  
*Aimlessness in Education*, 11, 136, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 158, 166, 177, 180, 386, 403, 442  
*America 2 000*, 62  
American Association of School Administrators, 250, 251, 256, 341  
American Philosophical Society, 81  
Arendt, Hannah, 6, 13, 14, 22, 23, 52, 68, 69, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 234, 266, 361, 367, 390  
*Auntie Mame*, 11, 115, 382, 407, 437, 440

## B

Baby-boom, 13, 16, 45, 128, 252, 335, 351, 359  
Barzun, Jacques, 122, 166, 167, 206  
Bell, Bernard Iddings, 13, 153, 154, 155, 156, 164, 178, 187, 188  
Benton, William, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 290, 327, 328, 329, 330, 337, 361, 397, 398, 402, 419  
Berkeley, William, 77  
Bestor, Jr., Arthur E., 6, 9, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 164, 166, 169, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 200, 245, 265, 266, 289, 318, 346, 360, 361, 363, 371, 385, 390, 398, 412, 418, 423, 517  
*Bigger than Life*, 213, 215, 216, 219, 224, 235, 236, 242, 394, 422  
*Bill for the More General Diffusion of Knowledge*, 80  
Binet, Alfred, 117  
*Blackboard Jumble*, 234, 394, 422, 450  
*Blackboard Jungle*, 6, 9, 27, 214, 215, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238,

239, 240, 241, 242, 245, 261, 263, 394, 395, 396, 403, 410, 411, 416, 419, 422, 423, 450  
Brooks, Richard, 212, 214, 215, 233, 237, 241, 394, 422, 450  
Bush, George H.W., 62  
Bush, George W., 33, 37, 64, 65, 66  
Butler, Nicholas Murray, 178

## C

calvinisme, 70  
Carnegie, Andrew, 92, 306  
Carter, Jimmy, 56, 57, 58  
Case, Gilbert E., 172, 173, 174, 253, 334, 377, 411  
Clayton, Adam, 335, 345  
Clinton, Bill, 58, 62, 63, 64  
Cobb, Stanwood, 110  
Columbia, *Teachers College*, 108, 111, 134, 137, 138, 140, 189, 258, 268, 280  
Comité des Dix, 130, 131  
*Common school*, 5, 35, 68, 83, 84, 85, 86, 87  
Conant, James B., 17, 253, 260, 261, 263, 306, 308, 357  
Constitution américaine, 23, 35, 41, 42, 78, 79, 82, 137, 269, 330, 332, 333, 337, 338, 342, 369, 390, 418  
Council for Basic Education, 13, 182  
Counts, George S., 111, 112, 268, 276, 280

## D

Department of Education, 17, 33, 56, 57, 87, 181, 335, 376, 378, 403, 416  
Dewey, John, 6, 11, 14, 16, 24, 29, 35, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 131, 138, 140, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 258, 268, 318, 324, 325, 374, 383, 403, 406, 407, 409, 411, 413, 414, 431, 433, 517  
Dixième amendement, 35, 41, 44, 46, 66, 67, 331

## E

École expérimentale de Chicago, 104  
École Lincoln, 137  
École organique, 108, 110  
Écoles sous contrat, 35, 63, 72  
Eight-Year Study, 111  
Eisenhower, Dwight, 4, 21, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 61, 288, 311, 312, 322, 323, 324, 325, 328, 335, 336, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 348, 350, 351, 353, 355, 358, 359, 363, 365, 393, 398, 408, 423, 517  
Elliott, Carl, 340, 344, 345, 346, 347, 348, 353, 356, 362

## F

Faubus, Orval, 23, 48, 288  
Fine, Benjamin, 13, 164, 168  
Flesch, Rudolf, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 171, 178, 181, 182, 188, 189, 312, 390  
Ford, Gerald, 38, 56, 211  
Friedman, Milton, 331  
Froebel, Friedrich, 89  
Fuller, Harry, 178, 183

## G

*General Education in a Free Society*, 16, 306, 388, 411  
*Gilded Age*, 91, 92, 94, 375, 421  
*Goals 2 000*, 62, 63  
Goslin, Willard, 9, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 271, 369

## H

Hall, Granville Stanley, 98  
Hand, Harold C., 136, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 172, 175  
Harvard (commission), 121, 148  
Harvard (Université de), 75  
*Head Start*, 53, 55, 58, 377, 409

Hill, Lister, 39, 222, 223, 258, 276, 340, 344, 345, 346, 347, 348, 353, 356, 362, 375, 376, 390, 397, 406, 418, 421, 422

Hofstadter, Richard, 6, 94, 95, 96, 100, 114, 115, 127, 134, 135, 148, 149, 199, 200, 201, 216, 225, 303, 317, 390, 405

Hoyt, Palmer, 174

Hulburd, David, 249, 251, 258, 260

Hutchins, Robert, 152, 178, 275

## J

Jackson, Andrew, 82, 262, 324, 325, 393, 423

Jefferson, Thomas, 36, 39, 54, 80, 81, 92

Johnson, Lyndon, 52, 288

Johnson, Marietta Pierce, 107

## K

Kefauver (commission), 231

Kilpatrick, William Heard, 99, 138, 189, 258, 268, 382, 403

Knight, Edward W., 163, 164

Kutzkov, Alexei, 294, 295, 296, 298, 301, 311, 313, 314, 316, 319, 354, 462

## L

*Land Ordinance*, 82, 332, 333, 339

Lapekas, Stephen, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 319, 323, 393, 423, 462

*Life*, 7, 9, 11, 13, 30, 100, 128, 132, 133, 146, 167, 168, 180, 186, 200, 201, 207, 213, 214, 216, 222, 247, 275, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 336, 354, 374, 375, 377, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 394, 395, 401, 402, 403, 405, 407, 409, 410, 411, 413, 416, 418, 419, 420, 421, 422, 450, 462, 475, 486, 491, 499

Life Adjustment Education for Youth (commission sur), 133

Locke, John, 79  
Luce, Clare, 241  
Luce, Henry, 275, 292, 293, 313, 314, 316, 354  
Lumières (philosophie des), 78  
Lynd, Albert, 155, 157, 158, 163, 165, 172, 173, 179,  
185, 186, 187, 188, 200

## M

Madison, James, 79, 80, 378, 411  
Mankiewicz, Joseph, 212, 215, 216, 217, 243, 394,  
422, 450  
Mann, Horace, 84, 85, 86, 377, 406  
McCloskey, Gordon, 176, 177  
McClure, Stuart, 362  
Montessori, Maria, 117

## N

National Association of Secondary School Principals,  
128, 136, 145, 149, 169  
National Council for American Education, 9, 257, 258,  
271, 272, 273, 397, 418, 422  
*National Defense Education Act*, 7, 11, 21, 27, 28, 30,  
52, 67, 247, 306, 324, 326, 327, 328, 329, 339,  
347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356,  
357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367,  
369, 370, 371, 374, 398, 399, 405, 411, 416, 421,  
423, 506, 517  
National Education Association, 89, 109, 113, 128,  
129, 130, 131, 133, 134, 135, 254, 273, 274, 320,  
321, 341, 382, 396, 406, 409  
*New Deal*, 40, 41, 94, 95, 196, 200, 257, 334, 344  
Nixon, Richard, 43, 56, 137, 360  
*No Child Left Behind*, 33, 64, 357, 378, 403

## O

Obama, Barack, 34, 35, 37, 66, 378, 406, 410, 415  
*Old Deluder Act*, 74

## P

Pasadena, 6, 27, 169, 249, 250, 251, 252, 253, 254,  
255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 270,  
369, 396, 397, 405, 411, 419  
Pavlov, Ivan, 161  
Penn, William, 76  
Pestalozzi, Johann, 85, 89  
Principes cardinaux de l'éducation secondaire  
(rapport sur les), 113  
Production Code Administration, 236, 240, 241  
Progressive Education Association, 11, 107, 110, 111,  
112, 194, 434  
Prosser (résolution), 132, 133

## R

Rapp-Coudert (commission), 268  
Ray, Nicholas, 212, 213, 215, 219, 220, 232, 235, 242,  
320, 394, 395, 414, 422, 423, 450  
Reagan, Ronald, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 371  
*Rebel Without a Cause*, 213, 231, 232, 394, 423  
Rockefeller, John D., 92  
Roosevelt, Eleanor, 290, 399, 417  
Roosevelt, Franklin D., 38, 42, 57, 337  
Roosevelt, Theodore, 94  
Rousseau, Jean-Jacques, 79, 98, 125

## S

Sanford, Charles W., 136, 145, 146, 147, 148, 149,  
150, 172  
Schlesinger, Arthur M., 16  
School Development Council, 251, 252, 254, 255, 257,  
258  
*settlement houses*, 94, 97  
Smith, Mortimer, 13, 153, 156, 164, 181, 182, 188,  
266  
*Smith-Hughes* (loi), 333, 334, 339, 362, 377, 411  
Sputnik, 7, 28, 30, 50, 169, 285, 286, 287, 288, 289,  
290, 291, 305, 310, 311, 322, 328, 339, 340, 341,  
344, 345, 350, 356, 359, 363, 365, 369, 517

**T**

*Teachers Are People*, 221, 394, 423, 450

Thorndike, Edward, 99, 138

Thurmond, Strom, 360

Truman, Harry, 13, 43, 44, 45, 46, 47, 56, 213, 293,  
327, 336, 337, 381, 420

**V**

Vanguard, 285, 287

**W**

Washington, George, 14, 17, 34, 36, 39, 43, 49, 50, 65

Wirt, William, 108

**Z**

Zoll, Allen E., 9, 257, 258, 271, 272

# **Annexes**

## Liste des annexes

Annexe 1. Quelques principes de fonctionnement de l'École expérimentale de Dewey.....	431
Annexe 2. Déclaration des principes fondateurs de la Progressive Education Association (1919).....	435
Annexe 3. Une représentation du freudisme en éducation : le roman <i>Auntie Mame</i> (1955).....	438
Annexe 4. Le positionnement philosophique des enseignants dans les années 1930.....	442
Annexe 5. « Aimlessness in Education » (1953).....	443
Annexe 6. Extraits de films étudiés dans le chapitre V.....	451
Annexe 7. « <i>100 Things You Should Know About Communism and Education</i> » (1949).....	453
Annexe 8. La série de reportages <i>Life</i> 1 : « <i>Crisis in Education</i> ».....	463
Annexe 9. La série de reportages <i>Life</i> 2 : « <i>An Underdog Profession Imperils the Schools</i> ».....	476
Annexe 10. La série de reportages <i>Life</i> 3 : « <i>The Waste of Fine Minds</i> ».....	487
Annexe 11. La série de reportages <i>Life</i> 4 : « <i>Tryouts for Good Ideas</i> ».....	492
Annexe 12. La série de reportages <i>Life</i> 5 : « <i>Family Zest for Learning</i> ».....	500
Annexe 13. Extrait du <i>National Defense Education Act</i> .....	507

## Annexe 1. Quelques principes de fonctionnement de l'École expérimentale de Dewey

Comme dans toute expérience scientifique, les observations relatives à l'École expérimentale de John Dewey ont été soigneusement consignées. Une des sources les plus complètes sur ce sujet est la monographie rédigée par deux enseignantes de l'établissement, Katherine Camp Mayhem et Anna Camp Edwards. Est présenté ici un extrait de cet ouvrage :

In the informal address to the parents and teachers toward the close of the third year of the school, Mr. Dewey gave a somewhat detailed account of the practices of the school in relation to its theoretical principles. Extracts from the steno-graphic notes of the address serve to give a bird's-eye view of the way in which the studies and activities of its curriculum were related or grew out of the daily experience of the children. These extracts are supplemented by portions of a circular published during the school's first year<sup>A</sup>.

[...]

"All the children (boys and girls being treated alike) have cooking, sewing, and carpentry, besides incidental work with paper and pasteboard. From one to two hours a week are given to sewing, cooking, and carpentry respectively. Each group of children prepares its own luncheon once a week, being responsible for the setting of the table, reception of guests, and the serving of the meal. This is found to afford a positive motive for the cooking, as well as to give it a social value. In the carpentry shop no rigid series of exercises is followed. The aim is to adapt the tools and materials to the muscular and mental power of the child. The things made are, in the first place, the articles needed in the school work. For example, wands, dumb-bell racks, and wand-racks have been made for the gymnasium, and simple balances, with lead weights, test-tube racks, and simple experimental apparatus, for the laboratory. All of this active individual experience makes a background, especially in the earlier groups, for the later studies. Children get a good deal of chemistry in connection with cooking, of number-work and geometrical principles in connection with their theoretical work in carpentry, and quite an amount of geography very easily and naturally in connection with sewing. History enters in as the story of industrial development and growth of various inventions. "Upon the whole, greater attention has been given to the relation of the positive subject-matter to the activity program, than to any other one aspect. History is introduced at a very early period and is conducted on the principle that it is a means of affording the child insight into social life. It is treated, therefore, not as a record of something which is past and gone, but as a way of realizing what enters into the make-up of society and of how society has grown to be what it is. Treated thus, as a mode of

insight into social life, great emphasis is laid upon the typical relations of humanity to nature, as summed up in the development of food, shelter, habitation, clothing, and industrial occupations. This affords insight into the fundamental processes and instruments which have controlled the development of civilization and also affords natural and frequent opportunities for adjusting the work in history to that in manual training on the one side, and to science on the other.

"The younger children begin with the home and the occupations of the home. In the sixth year (of the child) these lead to a study of the occupations outside the home, the larger social industries -farming, mining, lumbering-that they may see the complex and various occupations on which life depends. They experiment with raw materials, with the various metals and observe materials new to them, noting what they are like and their uses. This makes a beginning of scientific study.

"The following year takes up the historical development of industry and invention. Starting with man as a savage, the typical phases of his progress upward are followed, until the iron age is reached when man has begun to enter upon a civilized career. The object of this study of the primitive period is not to keep the child in the primitive period, but rather to show him the steps of progress and development, especially along the line of invention, by which man was led into civilization. There is a certain nearness, after all in the child, to primitive forms of life. It is much more simple, and by throwing emphasis on the progress of man and the way advances took place, it is hoped to avoid the objections that are made, and validly so, of paying too much attention to savage life,

"It is at this point that the study of history, as such, really begins, as the story of primitive life cannot properly be called history. In the school about this time a year was given to the world wide explorations and discoveries, which developed an idea of the world as a whole and served as an introduction to the history of the settlements in America. Study of the early fur traders of North America, who established the trade routes, led naturally to the settlement of Chicago. This with some local history prefaced the general American history of the next two or three years. Greek and Roman history were then introduced, and finally, the regular chronological order of the development of civilization is adopted.

"As regards the study of literature, perhaps the most striking departure from methods pursued in other progressive schools is that literature is regarded as a social expression. It is approached, therefore, through the medium of history, instead of studying history through the medium of literature. This method puts the latter subject in its proper perspective, and avoids the danger of distracting and over-stimulating the child with stories which to him (however they may be to the adult) are simply stories. In developing the work upon Greek life, for example, it was found that practically all the books for children are composed from the strictly literary side. Many of them in

addition make the myth fundamental, instead of an incident to the intellectual and social development of the Greek people.

"Both nature study (that is the study through observation of obvious natural phenomena) and experimental work are introduced from the beginning. The science is very much more difficult to arrange and systematize. There is so little to follow, so little that has been already done. It is impossible to exaggerate this statement. The slight amount of work in science that has been developed in any systematic way for the use of children, which purposes to cultivate their powers of noting the habits of plants and animals and of observing things with reference to their uses, is almost negligible. The earth is, perhaps, the focus for the science study as practically all of the work relates to it sooner or later, and in one way or another.

"Children of six as well as those of ten work in the laboratory, and with equal profit, both as regards the development of their intelligence and the acquisition of skill and dexterity in manipulation. The attempt is not to give them analytic knowledge of objects or minute formulations of scientific principles, either of which are incomprehensible to a child of this age. The object is to arouse his spirit of curiosity and investigation and awaken him to a consciousness of the world in which he lives, to train the powers of observation, to instill a practical sense of methods of inquiry, and gradually to form in the mind images of the typical moving forces and processes involved in all natural change. The results thus far show an eager and definite response to this mode of approach.

<sup>A</sup>John Dewey, "The University Elementary School, Studies and Methods/'  
University Record, May 31, 1897.

Source : Katherine Camp Mayhem et Anna Camp Edwards, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903* (New York : D. Appleton Century Company, 1936) : 24-32.

## Annexe 2. Déclaration des principes fondateurs de la Progressive Education Association (1919)

### 1. *Freedom to Develop Naturally*

The conduct of the pupil should be self-governed according to the social needs of his community, rather than by arbitrary laws. This does not mean that liberty should be allowed to become license, or that the teacher should not exercise authority when it proves necessary. Full opportunity for initiative and self-expression should be provided, together with an environment rich in interesting material that is available for the free use of every pupil.

### 2. *Interest the Motive of All Work*

Interest should be satisfied and developed through: (1) Direct and indirect contact with the world and its activities, and use of the experience thus gained. (2) Application of knowledge gained, and correlation between different subjects. (3) The consciousness of achievement.

### 3. *The Teacher a Guide, Not a Task-Master*

It is essential that teachers believe in the aims and general principles of Progressive Education. They should be thoroughly prepared for the profession of teaching, and should have latitude for the development of initiative and originality. They should be possessed of personality and character; and should be as much at home in all the activities of the school, such as the pupils' play, their dramatic productions, and their social gatherings, as they are in the class-room. Ideal teaching conditions demand that classes be small, especially in the elementary school years.

<sup>7</sup> Association for the Advancement of Progressive Education (Washington, n.d.).

Progressive teachers will encourage the use of all the senses, training the pupils in both observation and judgment; and instead of hearing recitations only, will spend most of the time teaching how to use various sources of information, including life activities as well as books; how to reason about the information thus acquired; and how to express forcefully and logically the conclusions reached. Teachers will inspire a desire for knowledge, and will serve as guides in the investigations undertaken, rather than task-masters.

To be a proper inspiration to their pupils, teachers must have ample opportunity and encouragement for self-improvement and for the development of broad interests.

#### 4. *Scientific Study of Pupil Development*

School records should not be confined to the marks given by the teachers to show the advancement of the pupils in their study of subjects, but should also include both objective and subjective reports on those physical, mental, moral, and social characteristics which affect both school and adult life, and which can be influenced by the school and the home.

Such records should be used as a guide for the treatment of each pupil, and should also serve to focus the attention of the teacher on the all-important work of development, rather than on simply teaching subject matter.

#### 5. *Greater Attention to All That Affects the Child's Physical Development*

One of the first considerations of Progressive Education is the health of the pupils. Much more room in which to move about, better light and air, clean and well ventilated buildings, easier access to the out of doors and greater use of it, are all necessary. There should be frequent use of adequate playgrounds.

The teachers should observe closely the physical condition of each pupil, in co-operation with a school physician who should examine the children at stated intervals.

#### 6. *Co-operation Between School and Home to Meet the Needs of Child-Life*

The school should provide, with the home, as much as is possible of all that the natural interests and activities of the child demand, especially during the elementary school years. It should give opportunity for manual experience for both boys and girls, for home-making, and for healthful recreation of various kinds. Most, if not all, of a child's studying should be done at the school and such extra-curriculum studies as a child may take should be at the school or home, so that there will be no unnecessary dissipation of energy.

These conditions can come about only through intelligent co-operation between parents and teachers. It is the duty of the parents to know what the school is doing and why; and to find out the most effective way to co-operate. It is the duty of the school to help the parents to a broader outlook on education and to make available all the resources of the school that can give information or help to the home.

#### 7. *The Progressive School a Leader in Educational Movements*

The Progressive School should be a leader in educational movements. It should be a laboratory where new ideas if worthy meet encouragement; where tradition alone does not rule, but the best of the past is leavened with the discoveries of today, and the result is freely added to the sum of educational knowledge.

Source : Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York : Alfred A. Knopf, 1961) : 243-245.

### Annexe 3. Une représentation du freudisme en éducation : le roman *Auntie Mame* (1955)

En 1955, Patrick Dennis publie un roman retraçant l'enfance d'un jeune orphelin, confié à son extravagante tante de New York, Auntie Mame. Le livre rencontre un incroyable succès et fera l'objet d'une adaptation en film et en comédie musicale à Broadway. La scène qui suit se déroule en 1929 et raconte le bref passage du jeune orphelin dans une école progressiste freudienne dont les principes ravissent sa tante :

The following week Auntie Mame got up in the Middle of the Night and took me two blocks away to Ralph's school. It occupied the top floor of an old loft building on Second Avenue. We were a little late—Auntie Mame was always late—and when we got there, the big room was filled with naked children of all ages racing around and screaming. Ralph came forward, as naked as the day he was born, and shook hands cordially.

“Isn't he lovely,” Auntie Mame gushed. “Just like a Praxiteles. Oh, darling, I know you're going to love it here!”

A square little yellow-haired woman, also naked, rushed up and kissed Auntie Mame. Her name was Natalie. She and Ralph were running the school together.

“Now you just tag along with Ralph and enjoy yourself, my little love, and I'll see you back at the flat in time for tea.”

Auntie Mame departed with a gay wave and I was left alone, the only person in the place who was wearing any clothes.

“Come in here and disrobe, yes?” Natalie said, “then join the others?”

I always felt a little like a picked chicken at Ralph's school, but it was pleasant and I never had to do anything. It was a big, stark, whitewashed room with a heated linoleum floor, quartz glass skylights, and violet ray tubes running around the available ceiling. There were no desks or chairs, just some mats where we could lie down and sleep whenever we wanted, and, in the center of the room, a big white structure that looked like a cow's pelvis. We were supposed to crawl in, around, and over this if we felt like it, and whenever one of the younger children did, Ralph would give Natalie's broad bottom a resounding smack and chuckle, "Back to the womb, eh Nat!"

There was a communal toilet—"Nip the inhibitions in the bud"—and all sorts of other progressive pastimes. We could draw or finger-paint or make things in Plasticine. There were Guided Conversation Circles, in which we discussed our dreams and took turns telling what we were thinking at the moment. If you felt like being antisocial, you could just be antisocial. For lunch we ate raw carrots, raw cauliflower—which always gave me gas—raw apples, and raw goat's milk. If two children ever quarreled, Ralph would make them sit down with as many others as were interested and discuss the whole thing. I thought it was awfully silly, but I got quite a thorough suntan.

But I didn't stay long enough at Ralph's school to discover whether it did me good or harm. My career there—and Ralph's too, for that matter—ended just six weeks after it began.

Ralph and Natalie, under the misapprehension that their young followers did any work at school, organized an afternoon period of Constructive Play so as to send us all home in a jolly

frame of mind. The general idea was that the children, all except the really antisocial ones, were to participate in a large group game that would teach us something of Life and what awaited us beyond the portals of the school. Sometimes we'd play Farmer and attend to the scrubby avocado plants Natalie grew. At other times we'd play Laundry and wash all of Ralph's underwear, but one of the favorite games of the smaller fry was one called Fish Families, which purported to give us a certain casual knowledge of reproduction in the lower orders.

It was a simple game and rather good exercise. Natalie and all the girls would crouch on the floor and pretend to lay fish eggs and then Ralph, followed by the boys, would skip among them, arms thrust sideways and fingers wiggling—"in a swimming motion, a swimming motion"—and fertilize the eggs. It always brought down the house.

On my last day at Ralph's we'd been playing Fish Families for about half an hour. Natalie and the girls were on the linoleum and Ralph started to lead the boys through the school of lady fish. "A swimming motion, a swimming motion! Now! Spread the sperm, spread the sperm! Don't forget that little mother fish there, Patrick, spread the sperm, spread the . . ."

There was a sudden choking noise.

"My God!" a familiar voice gasped.

We all turned around and there, fully dressed and looking like the angriest shark in the sea, stood Mr. Babcock, my trustee. With one deft motion, he yanked me out of the melee. "God damn it! You get your clothes on and hurry. I want to talk to that crazy aunt of yours and I want *you* to be there with me!" He threw me into the dressing room. "As for you, you filthy pervert," he shouted at Ralph, "you haven't heard the last of this!"

[...]

The next day Ralph's school was raided by the police, and the tabloids, caught in a lull between ax murders, became profoundly pious about all of progressive education. Over delicately retouched photographs of Ralph and Natalie and the student body were headlines such as SEX SCHOOL SEIZED, with articles by civic leaders and an outraged clergy that all seemed to begin: "Mother, What Is Your Child Being Taught?"

Source : Patrick Dennis, *Auntie Mame* (Londres : Penguin [1955] 2010) : 34-38.

## Annexe 4. Le positionnement philosophique des enseignants dans les années 1930

En 1933, un sondage est réalisé par le Bureau de l'éducation pour évaluer la philosophie de l'éducation dans laquelle les enseignants se reconnaissent. 2000 professeurs associés à des écoles normales sont interrogés pour l'occasion sur la base d'une liste de 75 affirmations avec lesquelles ils doivent déterminer s'ils sont en accord ou non. Chacune de ces affirmations relève d'une philosophie de l'éducation plutôt conservatrice et inspirée des pratiques qui dominaient l'école au XIX<sup>ème</sup> siècle ou d'une perspective clairement associée à l'idéal éducatif progressiste. Le tableau qui suit présente la synthèse des réponses telle qu'elle est proposée par Geoffrey O'Connell, organisant les catégories d'affirmation par domaine :

<b>Conservative or Traditional Outlook</b>		<b>Liberal or Naturalistic Outlook</b>	
Static	61%	Dynamic	39%
Academic	43%	Direct Life	57%
Science	47%	Philosophy	53%
Traditional Individualism	36%	Socialization	64%
Heredity	56%	Environment	44%
Passive	53%	Active	47%
Separate Mind	50%	Naturalistic View	50%
Total	49.42%	Total	50.57%

Source : Geoffrey O'Connell, *Naturalism in American Education* (New York : Benzinger Brothers, 1938) : 216.

## Annexe 5. « Aimlessness in Education » (1953)

# Aimlessness in Education

ARTHUR E. BESTOR, JR.

*Dr. Bestor (Ph.D., Yale, 1938) speaks, in the article below, from long experience. Beginning at Yale as an instructor in history in 1931, he has taught and lectured widely ever since. He was at Columbia and Teachers College in 1936, at Stanford from 1942 to 1946, a Newberry fellow at Chicago's famous Newberry Library in 1946, and at the University of Wisconsin in 1947. He has been in the Department of History of the University of Illinois since then. He was made a member of the Committee on American Civilization of the American Council of Learned Societies in 1950.*

IF A nation expects to be ignorant and free," said Jefferson, ". . . it expects what never was and never will be." Americans have taken this dictum to heart. No belief is more firmly held in the United States than belief in education. But belief is not enough. We must understand education as well as believe in it. The thing that counts, after all, is not the number of schoolrooms we have, but what goes on in them. And if we really believe that education is vital to our safety, then we need to know exactly what kind of schooling constitutes genuine education, and what kind is merely a gaudy show.

Education, first of all, is the opposite of ignorance. Jefferson makes this clear. The phrases he uses elsewhere as synonyms of education indicate the positive meaning he attaches to the concept. The kind of schooling that is vital to a democratic society is the kind that results in the "spread of information" and the "diffusion of knowledge;" the kind that regards "science . . . [as] more important in a republican than in any other government;" the kind that recognizes that "the general mind must be strengthened by education;" the kind that aims to make the people "enlightened" and to "inform their discretion."<sup>1</sup> These are the ends that the schools must serve if a free people are to remain free. These, be it noted, are intellectual ends. Genuine education, in short, is intellectual training.

The nation depends upon its schools and colleges to furnish this intellectual training to its citizenry as a whole. Society has no other institution upon which it can rely in the matter. If schools and colleges do not emphasize rigorous intellectual training, there will be none. This is not true of the other services that educational institutions may incidentally render. It is well for the schools to pay attention to public health, for example, but if they are unable to do so, the health of our citizens will not go uncared for. The medical profession and

the existing welfare agencies remain unimpaired. But if the schools neglect their central purpose of intellectual training, the loss to society is an irreparable one.

The loss is catastrophic whether or not the students concerned go on into college; in point of fact, the situation is more dangerously irreparable if they do not. College preparation, in other words, is not the matter at issue. A command of written English, mathematics, science, history, and the other disciplines in which we find high school graduates so often deficient, is vital for many things besides advanced study. Throughout history these intellectual disciplines have been rightly considered fundamental to education for practical life and for citizenship. Every vocation has grown more complicated in the modern world. The artisan of an earlier century might make his way in the world even though he were illiterate and all but unlearned in elementary arithmetic. Today even the simplest trades require more than this. The responsibilities of citizenship, too, are more complex than ever before. Intelligent citizenship does not mean merely a simple faith in American democracy. It calls for a thorough knowledge of political principles and institutions, of history, and of economics. It demands a clear understanding of the various sciences, for the intelligent citizen must help decide public policy on such complex matters as atomic energy. Above all, intelligent citizenship requires an ability to read, to understand, and to test the logic of arguments far more complicated than any that have hitherto been addressed to the public at large.

The economic and political life of a democratic state depends upon how successfully its educational system keeps pace with the increasingly heavy intellectual demands of modern life. Our civilization requires of every man and woman a variety of complex skills which rest upon the power to read, write, and calculate, and upon sound knowledge of

science, history, economics, and other fundamental disciplines.

The concept of education that I have just stated is *not* guiding the American public schools today. It is a concept which professors of education have repudiated, and which they caricature at every opportunity. According to a recent article by a professor of education, the scientists and scholars on university faculties

. . . visualize the mind as a sort of cold storage warehouse, which is empty at birth. The process of learning consists in hanging on the walls of the warehouse chunks of fact and information. . . . The chunks hang there in the same condition in which they were first stored until some day the student needs one or more of them; then he can go into the warehouse, unhook the right chunk, and use it for some mature purpose which he could not have conceived in the immature condition of his mind when he first acquired the material. . . . The conception that new learnings become part of the learner through their digestion and assimilation into other previously acquired material is quite foreign to this idea of learning.<sup>2</sup>

I assume that incompetents can be found who perform thus. I doubt if anyone can be found who believes thus, and I am certain that I have never met anyone who would defend, nor read a single sentence that seriously propounded, such a doctrine.

The caricature in itself is unimportant. What is important is the fact that American educators are deliberately and consciously cutting the public schools loose from the disciplines of science and scholarship, because they think that what they are repudiating is the theory described in this quotation. Unfortunately, what they are casting away is something utterly different from this. The liberal disciplines are not chunks of frozen fact. They are not facts at all. They are the powerful tools and engines by which a man discovers and handles facts. Without the scientific and scholarly disciplines he is helpless in the presence of facts. With them he can command facts and make them serve his varied purposes. With them he can even transcend facts and deal as a rational man with the great questions of purpose and meaning.

Consider how the disciplines of science and learning came into being. The world is first known to us—and was to mankind—as a great tangle of confused perceptions. Before man can deal with it at all, he must differentiate one experience from another and he must discover relationships among them: similarity and diversity, cause and effect, and the like. Gradually he discovers that one kind of relationship can best be investigated in one way (by controlled experiment, it may be), and another in another way (by the critical study of written records or of fossil remains, perhaps). Thus the

separate disciplines were born, not out of arbitrary invention but out of evolving experience. Trial and error, prolonged over centuries, has resulted in the perfecting of these tools of investigation. The methods can be systematized and taught, hence the intellectual power that mankind has accumulated throughout its entire history can be passed on to successive generations. Thereby each generation is enabled to master the new environment and the new conditions of life that surround it. This ability to solve new problems by using the accumulated intellectual power of the race is mankind's most precious possession. To transmit this power of disciplined thinking is the primary and inescapable responsibility of an educational system.

That present-day professional educators are seeking to evade this primary responsibility is the grave charge which members of the learned professions are making. The evidence is to be found in the educators' own widely publicized statements of educational aim. One carefully analyzed example is better than a score of quotations at random. Let us therefore look carefully at the curricular revision that is going on in the high schools of Illinois, remembering that similar movements are afoot in practically every one of the forty-eight states.

The Illinois Secondary School Curriculum Program is sponsored by the state superintendent of public instruction and has as its director the associate dean of the College of Education of the University of Illinois. Over the past five years it has conducted a series of studies, one of which—a so-called Follow-Up Study—will concern us here. This study makes use of a group of widely circulated questionnaires, all based upon a central document entitled *Problems of High School Youth*, prepared by a professor of education. Fifty-five problems are listed,<sup>3</sup> and the questions are essentially rephrasings of these items. The answers, it is said, will "afford a measure, at the level of informed opinion, of the performance of the school." And these, in turn, "will be helpful in 'engineering' an improved, broadly based consensus regarding what the local high school should be doing for its students."<sup>4</sup>

The first thing that strikes one on reading the list is the grotesque disproportion between the different problems presented. Trivia are elaborated beyond all reason, and substantial matters are lumped together in a very small number of separate items, thus reducing them to relative insignificance in the whole. Among the fifty-five points are these: "the problem of improving one's personal appearance," "the problem of selecting a

'family dentist' and acquiring the habit of visiting him systematically," "the problem of developing one or more 'making things,' 'making it go,' or 'tinkering' hobbies," and "the problem of developing and maintaining wholesome boy-girl relationships." Not a whit more weight or emphasis is placed upon the following, each of which constitutes but a single point among the fifty-five: "the problem of acquiring the ability to distinguish right from wrong and to guide one's actions accordingly," "the problem of acquiring the ability to study and help solve economic, social, and political problems," and "the problem of making one's self a well-informed and sensitive 'citizen of the world.'"

Needless to say, the scholarly and scientific disciplines have no place among these "real-life problems." Arithmetic has sometimes been considered of practical importance, but, although "athletic games," "camping," "collecting art objects, etc.," and "doing parlor stunts" are mentioned by name, each in a separate item of the list of fifty-five, not one of the branches of mathematics is even hinted at. The word "science" occurs nowhere in the list, nor any term synonymous with it or descriptive of its various branches. That history and foreign languages are absent, even by remotest implication, goes without saying. The final item on the list is "the problem of securing adequate preparation for successful college work. . . ." One can imagine that this will prove the most difficult problem of all.

The intermingling of the trivial and the important in these lists and questionnaires is not an accident but a symptom. It is not enough to say that "neither the order in which needs are given nor the amount of space devoted to each need is indicative of the relative significance of the different needs."<sup>5</sup> The arrangement of items in a list like this, and the attention devoted to each, do have a meaning—a very profound meaning. The order and emphasis of a man's writing are just as truly a part of what he says to his reader as any of his particular assertions. And what the list of *Problems of High School Youth* says to the reader is that order, balance, discrimination, and a sense of values are matters of no consequence whatever to the pedagogues who are remaking the curricula of our public schools.

Men who cannot compile a simple list without revealing their mental limitations do not inspire confidence that they will know how to accomplish even the saner of their objectives. Take, for example, "the problem of acquiring the ability to study and help solve economic, social, and political problems." The question for the educator is not

whether the school should do anything in the matter, but *how*. The traditional curriculum offered a clear-cut answer: through careful and systematic study of history, political science, philosophy, economics, sociology, and the other relevant disciplines. The aim was to cultivate sound judgment based upon critical thinking and thorough knowledge. To the new pedagogical medicine man, however, all this is sheer pedantry, just as bacteriology is so much learned nonsense to the happy faith healer.

Political, economic, and social problems that have taxed the intelligence of the best-educated men from antiquity to the present are to be solved, so the educator blithely assures us, through a "common learnings course" in the high school, wherein "materials from science, literature, history, mathematics, industrial education, homemaking, business education, art, music, and all other areas of the curriculum would be included."<sup>6</sup> And from the *Problems of High School Youth* we are acquainted with the exquisite sense of order and proportion that a professional educator brings to the task of organizing a set of problems rationally and effectively. We must not detain him to ask for proof that his short cut to wisdom will actually produce it. After all, he has fifty-four other problems to wrestle with, and he must hasten on to the next—"the problem of acquiring the ability to select and enjoy good motion pictures," perhaps, or "the problem of acquiring the social skills of dancing, playing party games, doing parlor stunts, etc."

If men and women prefer the latter things to intellectual training, the educator will argue, should they not have them? The question is really irrelevant, for the questionnaires do not provide, and cannot provide, one iota of evidence that the public is making any such choice. The most damning part of the whole study is that the questionnaires it uses are patently dishonest. They purport to ask parents, citizens, teachers, and pupils what they "think is the job of the secondary school."<sup>7</sup> But the persons questioned are not permitted to give the slightest indication that they believe the job of the secondary school is to give intellectual training. In the entire battery of questionnaires there is not a single blank that one can check in order to express the view that the public schools should offer sound training in mathematics, in natural science, in grammar and composition, in foreign languages, or in history. The citizen may respond in the negative to every question implying the substitution of frivolous aims, but he cannot indicate in any manner whatever the kind of positive program he would favor. The questionnaires are so

rigged that the results are predetermined from the beginning. However overwhelming the public sentiment in favor of disciplined intellectual training may be, the professor of education who constructed the questionnaires has taken care that this sentiment shall not appear anywhere in the answers.

The Follow-Up Study is not an attempt to ascertain public opinion; it is a cynical effort to manipulate public opinion. It is obviously designed to manufacture the appearance of public support for curricular changes that the professional educators have determined upon in advance. This purpose comes out stark and clear in the official statements explaining the questionnaires: "Given the American tradition of the local lay-control of public education, it is both necessary and desirable that a community (patrons, pupils, teachers) consensus be engineered in understanding support of the necessary changes before they are made."<sup>8</sup> I find difficulty in following some of the involved syntax of this sentence, but I have no difficulty whatever in grasping the significance of a "consensus" that is to be "engineered." We approach here the real meaning of what educators euphemistically describe as "democracy in education." It is the democracy of the "engineered" consensus.

The lighthearted prospectus of these curriculum engineers contains this exhortation: "There are many ways of getting under way in a program of curriculum revision. The important thing is that we need to pry ourselves loose from the present situation. Maybe one lever will do the prying loose; perhaps, it may require several. . . . Pick your lever(s) and let's get started."<sup>9</sup> (The metaphor is apt. The kind of lever that one uses for prying things loose is sold in hardware stores under the name of wrecking-bar.)

Pry loose from what? The answer is implicit in the entire program. The secondary school curriculum must be pried loose from the established disciplines of science and scholarship. The public school must be pried loose from its relationship to institutions of higher learning. College entrance requirements are a thorn in the side of the public school directorate, for they give some support, feeble though it may be, to intellectual training in the secondary schools. The Illinois Curriculum Program is ready to deal with this menace to "real-life" education. It recommends "that the colleges adopt admission policies which do not specify the courses the students are to take in high school." College entrance requirements in the basic intellectual disciplines of "English, foreign language, mathematics, science, and social studies"

are "particularly limiting for smaller schools." These, alas, cannot afford to offer both the fundamental courses that scientists, scholars, and citizens believe in, and also the gilded fripperies after which the new pedagogues hanker. The lever for prying the schools loose from all intellectual requirements has at last been found. It is the new guiding principle that the Curriculum Program advances: "Since the high school carries the responsibility for educating all youth, it, and not the college or university, has the responsibility of specifying the content of the high school curriculum."<sup>10</sup>

Uncontrolled discretion will at last be vested in up-to-date school administrators like the author of the following remarks, which were addressed to the National Association of Secondary-School Principals and published in its official proceedings:

Through the years we've built a sort of halo around reading, writing, and arithmetic. We've said they were for everybody . . . rich and poor, brilliant and not-so-brilliantly endowed, ones who liked them and those who failed to go for them. Teacher has said that these were something "everyone should learn." The principal has remarked, "All educated people know how to write, spell, and read." When some child declared a dislike for a sacred subject, he was warned that, if he failed to master it, he would grow up to be a so-and-so.

The Three R's for All Children, and All Children for the Three R's! That was it.

We've made some progress in getting rid of that slogan. But every now and then some mother with a Phi Beta Kappa award or some employer who has hired a girl who can't spell stirs up a fuss about the schools . . . and ground is lost. . . .

When we come to the realization that not every child has to read, figure, write and spell . . . that many of them either cannot or will not master these chores . . . then we shall be on the road to improving the junior high curriculum.

Between this day and that a lot of selling must take place. But it's coming. We shall some day accept the thought that it is just as illogical to assume that every boy must be able to read as it is that each one must be able to perform on a violin, that it is no more reasonable to require that each girl shall spell well than it is that each one shall bake a good cherry pie. . . .

When adults finally realize that fact, everyone will be happier . . . and schools will be nicer places in which to live. . . .

If and when we are able to convince a few folks that mastery of reading, writing, and arithmetic is not the one road leading to happy, successful living, the next step is to cut down the amount of time and attention devoted to these areas in general junior high-school courses. . . .

One junior high in the East has, after long and careful study, accepted the fact that some twenty per cent of their students will not be up to standard in reading . . . and they are doing other things for these boys and girls. That's straight thinking. Contrast that with the junior high which says, "Every student must know the multiplication tables before graduation."

Such a requirement attaches more importance to those tables than I'm willing to accord them.<sup>11</sup>

There are even more pernicious strongholds of intellectualism than the junior high schools. But the professional educators, undaunted, are preparing to reduce them. Colleges and universities still resist, but blueprints have at least been made of future institutions of higher learning after the educators shall have purged them. There has been at least one dress rehearsal in Michigan, described in a volume entitled *A College Curriculum Based on Functional Needs of Students*. Here is an enthusiastic report of the work in college mathematics:

Originally there was no time set aside for instruction in mathematics except a small amount for remedial work on the simple, everyday uses of addition, subtraction, division, multiplication, and other fundamental operations. With the development of other fields of instruction certain abilities became necessary: ability to interpret and make graphs, profiles, charts, and tables; ability to interpret test scores; understanding of certain statistical terms; ability to use the other skills necessary to the general curriculum. . . . This has led to the setting-aside of two hours each week throughout the Freshman year when the student can go to the mathematics laboratory to work, under the supervision of an instructor, on his own inadequacies in the field.<sup>12</sup>

This program was doubtless adequate to accomplish the ends of higher education as these educators conceived them, for in their comprehensive list of the "functional needs" that a college education should serve appears the following high objective: "Ability to read long numbers and to 'round them off.'"<sup>13</sup>

Professional educators are fond of talking about the complexity of modern problems. They speak oracularly of "education for the atomic age." And *this* is how they propose to train citizens to cope with the vast technical questions that are posed by science, by an intricate industrial system, and by international anarchy. After nine full years of formal schooling a student need not be expected to read his native language or to know the multiplication table. And in college he is doing well if he can "read long numbers and . . . 'round them off.'"

Where did these preposterous ideas come from? Who originated them, and who is propagating them? They are obviously not the ideas of scientists, scholars, and professional men. The evidence that the public supports them is manufactured evidence. Under compulsion from their administrative superiors a few public school teachers have given approval, but a number of able and courageous classroom teachers are expressing the sense of outrage that vast numbers of their intimidated col-

leagues undoubtedly feel. None of these groups can be held responsible for the anti-intellectualism that is wrecking our public schools.

There is no mystery about the source of these proposals. By checking the list of authors and studying the rosters of sponsoring committees, one can fix responsibility, clearly and unequivocally, upon three closely connected professional groups. First of all, there are professors of education, so-called, in universities, colleges, teachers' colleges, and normal schools. Second, there are school superintendents, principals, and other local public school administrators and supervisors. Third, there are state and federal officials and bureaucrats. These three groups constitute an interlocking public school directorate. Collectively, they glory in the title of "professional educators."

The existence of a vast educational bureaucracy is unavoidable, given the size and complexity of the American public school system. But that such a bureaucracy should have usurped the power of making educational policy, as well as administering it, is a catastrophe for which scholars are partly to blame. They have failed to exercise constant vigilance over developments in the public schools, and to bring their views on the subject forcefully to public attention. They have allowed college entrance requirements to be relaxed. They have permitted professors of education to seize control over the college programs of students preparing to teach. They have failed to provide continuous, organized intellectual leadership—completely independent of the pedagogues—in the process of developing and strengthening the secondary school curriculum.

Into the breach have rushed the "experts" from state departments and colleges of education, the curriculum doctors, the integrators, the indoctrinators—the specialists in know-how rather than knowledge. Out of their overflowing minds they have offered to furnish ready-made a philosophy to guide the entire educational system. They are glad to point out to the teachers—those unimaginative dullards—the relationships that exist among the great fields of knowledge. They are happy to draw the really vital generalizations from the data which grubbers in laboratories and libraries have so obligingly collected. All that teachers need do is teach what they are told to teach. All that scientists and scholars need do is supply little facts to fill up the blanks in the great schemata which the educators have devised. "We have decided to teach a unit on industrialism," they say to the scholars. "Will you as a historian assist us by telling us who invented the power loom? And will you as a

scientist show us how to connect up a buzzer?"

Consider for a moment the training and qualifications of the men who have seized this stranglehold upon American intellectual life. The professional educator does not ordinarily hold an advanced degree in one of the established scholarly disciplines, but merely in the teaching of them, or in the supervising and administering of school systems. His advanced degree (and often his undergraduate one) is granted by a department of education or a teachers' college. If a doctorate, it may be an Ed.D.—a doctor's degree with the teeth pulled. Although he may consider himself a specialist in the teaching of some particular field, he is apt to define the field itself in vague terms: not history or economics, but "social studies;" not physics or botany, but "general science;" not English or German, but "language arts." His training in the various parts of his omnibus field has been kept to a bare minimum in order that he may take full advantage of the rich variety of courses which the professors of education offer: "Supervision in Home Economics Education," "Public School Business Management," "Elementary School Core Programs."<sup>14</sup>

Throughout his entire career the professional educator can have only the most fleeting glimpse of the great world of science and learning. At worst he may have no contact with it at all. His first twelve years of schooling are in a system run by the educators. His undergraduate work may be done in a normal school or teachers' college, dominated again by the educators. If he is fortunate enough to receive his undergraduate training in a college of liberal arts, teacher certification requirements may reach out to thwart him, diverting his effort to pedagogical trivialities at the very moment when he is ready to buckle down to serious advanced work in one of the disciplines. The graduate work of the future educationist is directed by professors of education, and most of it must be taken in courses labeled "Education." His professional life is apt to be lived in close association with the educational bureaucracy and in an isolation, largely self-imposed, from the realms of scientific and scholarly research and higher learning.

Across the educational world today stretches the iron curtain that the professional educators have fashioned. Behind it, in slave-labor camps, are the classroom teachers, whose only hope of rescue is from without. On the hither side lies the free world of science and learning, menaced but not yet conquered. This division is the great reality that every citizen must recognize and understand. The sub-

version of American intellectual life is possible because the first twelve years of formal schooling (from the elementary grades through the high school) have fallen under the policy-making control of educators who have no real place in—who do not respect, and who are not respected by—the world of science, of scholarship, and of the learned professions.

The fifth column that engineered this betrayal was composed of professors of education. When they were given university status, they were expected to assume the role of mediators. As members of an academic community they were supposed to grasp the growing complexity of intellectual life and to see its implications for secondary education. As teachers of teachers they were expected to translate these developments in science and scholarship into the language of the classroom. Through their close connections with school administrators they were expected to develop curricula more thorough and rigorous than those of the slipshod past. Their great responsibility was to stimulate and encourage rising standards of disciplined training throughout the school system, using the prestige of their university position to advance the ideals of liberal education to which the university is dedicated.

Professors of education have failed—nay, have refused—to do any of these things. There are honorable exceptions, of course. But, by and large, professors of education have never undertaken to transmit to the public school bureaucracy the considered educational views of their scholarly and scientific colleagues. Instead they have arrogated to themselves the sole right to speak, in the name of the university, on matters of public school policy. They have used the prestige of the university not to advance but to undermine science and learning in the schools. And they subject to personal vituperation any colleague in the liberal arts who ventures to protest.<sup>15</sup> In their eyes a lifetime of teaching cannot make a scholar or scientist anything but a meddling amateur when public educational policy is up for discussion.

Professors of education as a group have made their choice, and their rewards have been tangible ones. They have sold their position in the learned world for a partnership in the public school directorate. They serve their partners faithfully, laboring assiduously to enhance the power of the educational bureaucracy and to free it from the last vestige of responsibility to the world of science and learning. In return, the public school directorate renders valuable assistance to departments and colleges of education in building up their empires

within the universities. Teacher certification requirements, fixed by the state educational bureaucracy, insure a steady flow of students through the courses given by professors of education. Experienced teachers who return to the university for advanced work are all but compelled by their administrative superiors to take that work, not in the subjects they are teaching, but in endless courses in pedagogy. The inflation of departments of education that results from this ingenious protective tariff is illustrated by the situation at the University of Illinois. There a graduate faculty of twenty-eight full professors of education offer no less than seventy-five courses at the highest graduate level, whereas eighteen full professors of chemistry offering less than half as many courses of equal rank (thirty-four to be exact) suffice to make the Department of Chemistry and Chemical Engineering one of the great centers of research and advanced scientific training in the United States.<sup>16</sup>

If the workings of the great public school directorate are called in question at any point, an educational survey can be initiated, and the educators then cheerfully investigate each other, like a treasurer auditing his own books.

Can we afford to entrust to men who think and act like this the power to direct the first twelve years of American schooling? Can we build a skyscraper by commissioning architects and engineers to erect the superstructure, while leaving the foundations to be planned by a crew of bricklayers who do not believe in buildings more than three stories high? The years from six to eighteen are the years in which young men and women must learn to think clearly and accurately if they are to learn to think at all. Command of written English, foreign languages, and mathematics—to say nothing of the abstract processes of analyzing, generalizing, and criticizing—cannot be acquired in a year or two when a student or a citizen suddenly finds himself in desperate need of them. The seed must be planted at the beginning and cultivated continuously if the crop is to be ready when it is required. And these intellectual abilities *are* required, not merely as a prerequisite for advanced study, but also and especially for intelligent participation in the private and public affairs of a world where decisions must be made on the basis of informed and accurate thinking about science, about economics, about history and politics.

The disciplined mind is what education at every level should strive to produce. It is important for the individual. It is even more important for society. It is most important of all for a democratic society. In that terrifying novel by George Orwell,

1984, the Party of Big Brother developed the ultimate in ruthless dictatorship precisely because it devised the means of enslaving men's minds. It began by undermining the discipline of history, setting all men adrift in a world where past experience became meaningless. It continued by undermining the discipline of language, debasing speech until it could no longer be the vehicle of independent thought. And the crowning triumph of its torture chambers was the undermining of the disciplines of logic and mathematics, by which it finally brought its victims not only to assert, but actually to believe, that two plus two equals five.

Fortunately it is as yet only through fantasy that we can see what the destruction of the scholarly and scientific disciplines would mean to mankind. From history we can learn what their existence has meant. The sheer power of disciplined thought is revealed in practically all the great intellectual and technological advances which the human race has made. The ability of the man of disciplined mind to direct this power effectively upon problems for which he was not specifically trained is proved by examples without number. The real evidence for the value of liberal education lies, where educational testers and questionnaire-makers refuse to seek it, in history and in the biographies of men who have met the valid criteria of greatness. These support overwhelmingly the claim of liberal education that it can equip a man with fundamental powers of decision and action, applicable not only to boy-girl relationships, to tinkering hobbies, or to choosing the family dentist, but to all the great and varied concerns of human life—not least, those that are unforeseen.

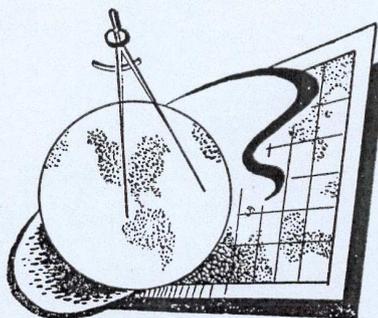
When Americans, a century or so ago, committed themselves to the ideal of universal democratic education, they were not thinking in terms of the trivia that fascinate present-day educators. They did not intend, by making education universal, to debase and destroy it. They were not seeking to water down the great tradition of disciplined and liberal study. They were undertaking the heroic task of raising an entire nation to the highest attainable level of intellectual competence. Liberal education, they believed, was not and should not be the exclusive prerogative of the aristocratic few. Even the humblest man, whatever his trade, was capable of a liberal education. In a democracy he was entitled to it. His intellectual horizon should not be limited, as it had been for the lower classes in times gone by, to his occupation and to the routine details of his everyday life. He should receive training for his occupation, true. But far more important than that, he should be

given an opportunity to develop his mind to the fullest extent possible. He should be given command of the intellectual resources that had once been the badge—and one of the principal bulwarks—of aristocracy. His mind furnished with the knowledge and disciplined to the strength that had made the old ruling classes great and powerful, the American freeman would be in a position to rule himself. And the civilization he built would be a humane and magnificent civilization because it offered to every man not only equality before the law, not only the right to vote and to work, but, most precious of all, the opportunity to develop through liberal education his own highest qualities of manhood.

Let us never be satisfied with less.

#### Bibliography and Notes

1. PADOVER, S. K., Ed. *Thomas Jefferson on Democracy*. New York: Penguin Books, 89, 149, 87, 90, 118, 90 (1946).
2. REEDER, E. H. The Quarrel between Professors of Academic Subjects and Professors of Education: An Analysis. *Am. Assoc. Univ. Professors Bull.* 37, 514 (Autumn 1951).
3. ILLINOIS SECONDARY SCHOOL CURRICULUM PROGRAM. Bull. No. 11, *How to Conduct the Follow-Up Study*, 30 (Aug. 1950). The printed text lists only 55 problems, but all the accompanying statements speak of "56 real-life problems" (*ibid.*, 11). The unexpressed 56th problem—insoluble, perhaps—is doubtless that of summing up correctly the following figures:  $6 + 10 + 5 + 3 + 12 + 7 + 4 + 8$ .
4. ———. Bull. No. 13, 15, 14.
5. ———. Bull. No. 1, 10.
6. *Ibid.*, 35.
7. ———. Bull. No. 11, 33.
8. *Ibid.*, 10 (*italics omitted*). Note also the following statements: "The central purpose underlying the use of this questionnaire is precisely that of securing factual evidence which can be used to persuade a larger proportion of the pupils, teachers, and school patrons of the necessity of thus functionalizing the high school curriculum" (p. 13); repeated almost verbatim on p. 27: "If, on the other hand, such a consensus [in favor of a "real-life" curriculum] does not exist [in the answers to a given questionnaire], it is apparent that the data afforded by the other questionnaires . . . will afford the basis for engendering the requisite consensus" (p. 28).
9. ———. Bull. No. 1, 25.
10. ———. Bull. No. 9, 14, 5, 13.
11. LAUCHNER, A. H. How Can the Junior High School Curriculum Be Improved? *Bull. Natl. Assoc. Secondary-School Principals*, 35, (177), 299 (Mar. 1951). In reprinting this passage I have made and indicated a few omissions at the end of paragraphs. The three dots that occasionally occur in the middle of sentences, however, are not marks of ellipsis but are the author's substitutes for traditional punctuation. Mr. Lauchner, at the time of reading this paper, was principal of the Thornburn Junior High School in Urbana, seat of the University of Illinois. Although his remarks were fully reported in the local newspapers, and have subsequently been cited several times, no member of the faculty of the College of Education of the university has publicly expressed an adverse opinion of them.
12. HEATON, K. L., and KOOPMAN, G. R. *A College Curriculum Based on Functional Needs of Students*. Chicago: Univ. Chicago Press, 64 (1936). This volume reports an actual experiment involving the Central State Teachers College at Mount Pleasant, Mich.
13. *Ibid.*, 148.
14. These are three of the courses currently offered at the highest graduate level by the College of Education at the University of Illinois.
15. In reply to the article entitled "The Emperor's New Clothes" (*Sci. Monthly*, 72, 32 [1951]), by Harry J. Fuller, Ph.D., professor of botany in the University of Illinois, a public address was given by Willard B. Spalding, Ed.D., LL.D., dean of the College of Education in the same university. It was entitled "The Bewildered Botanist," and in it Professor Fuller was described as "a peripatetic hatchet man," "a demagogue rather than a scholar," "a master of the pointed phrase rather than the finished thought," a writer whose article was completed with "a satisfied leer," and a man who "reveals either an almost unbelievable ignorance of sociology, or an indifference to social well being that is beyond . . . comprehension" *Champaign-Urbana Courier* (Jan. 9, 1952).
16. *Univ. Illinois Bull.*, 48, (16), (Oct. 1950), *Graduate College, 1950-1952*, 73, 106.



## Annexe 6. Extraits de films étudiés dans le chapitre V

### 1 ***A Letter to Three Wives* « I'm a slightly comic figure, an educated man »**

George Phipps, professeur d'anglais, rencontre la directrice de la station de radio qui emploie sa femme. Un choc des cultures s'en suit. (*A Letter to Three Wives*, Joseph Mankiewicz, 1949)

### 2 ***Bigger Than Life* : la condition enseignante**

Ed Avery, instituteur dévoué, peine à joindre les deux bouts avec son maigre salaire enseignant. Il fait bon être polyvalent pour les enseignants. (*Bigger Than Life*, Nicholas Ray, 1956)

### 3 ***Bigger Than Life* : la réunion parents-professeur**

Ed Avery, sous l'emprise de la cortisone, choque son assistance lors d'une réunion parents-professeur au cours de laquelle il s'en prend au dogme de l'éducation moderne. (*Bigger Than Life*, Nicholas Ray, 1956)

### 4 ***Blackboard Jungle***

Ce court-métrage animé de la Metro-Goldwyn-Mayer, clin d'œil à *Blackboard Jungle*, moque l'éducation moderne en mettant aux prises un loup lent d'esprit avec une classe quelque peu dissipée. (*Blackboard Jungle*, Michael Lah, 1957).

### 5 ***Blackboard Jungle* : l'école-modèle**

Alors qu'il perd la foi en la jeunesse américaine et dans le système éducatif, Richard Dadier, professeur d'anglais, découvre l'établissement modèle. (*Blackboard Jungle*, Richard Brooks, 1955).

### 6 ***Blackboard Jungle* : « Who cares about teachers anyhow ? »**

Dans un moment d'abattement, Richard Dadier s'emporte alors qu'il évoque le peu de considération accordé par la société à ses enseignants. (*Blackboard Jungle*, Richard Brooks, 1955).

### 7 ***Blackboard Jungle* : avertissement**

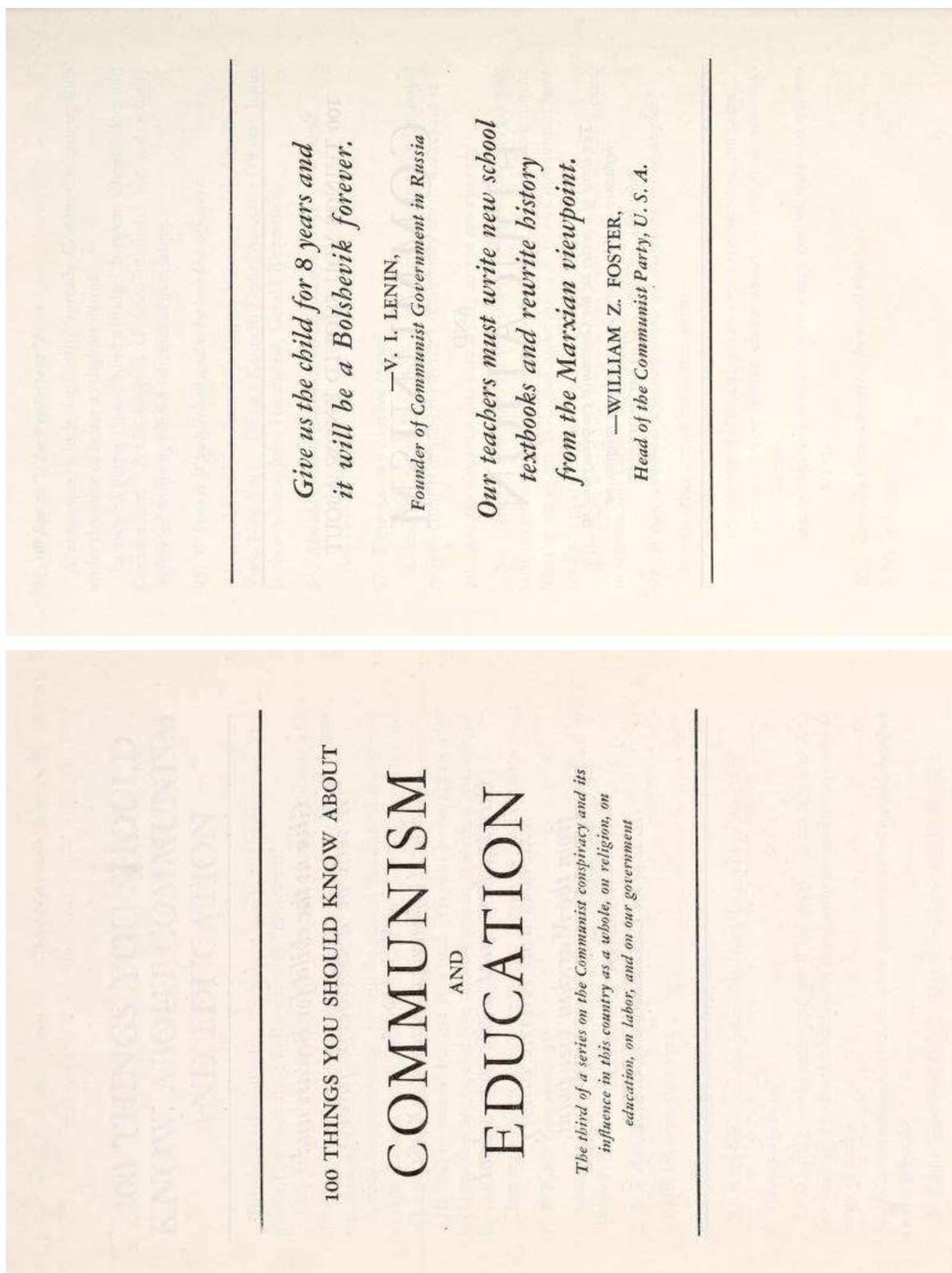
Le film *Blackboard Jungle* s'ouvre sur un bandeau qui invite le spectateur à voir dans ce film plus qu'un divertissement. (*Blackboard Jungle*, Richard Brooks, 1955).

### 8 ***Teachers Are People***

Le quotidien d'un enseignant vu par les studios Disney. (*Teachers Are People*, Jack Kinney, 1952).

Emplacement DVD

Annexe 7. « 100 Things You Should Know About Communism and Education » (1949)



## 100 THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT COMMUNISM AND EDUCATION

This is to tell you what the master minds of Communism have planned for your child in the name of "Education."

They mean to take him from the nursery, put him in uniform with the hammer and sickle flag in one hand and a gun in the other, and send him out to conquer the world.

If they have their way, he will be guided from the kindergarten straight through to college so that he will have anything except a mind of his own.

He will be trained but not educated. He will be taught to solve problems that are handed him and to consider it a crime to think for himself. He will be the child-man of Communism.

Here are the facts in this, the third of a series on Communism:

### 1. *What is Communism?*

A conspiracy to conquer and rule the world by any means, legal or illegal, in peace or in war.

### 2. *Is it aimed at me?*

Right between your eyes.

### 3. *What do the Communists want?*

To rule your mind and your body from the cradle to the grave.

### 4. *Are you joking?*

Look at the world today and see if the people of Europe and Asia have anything to laugh about, now that Communism has captured so many of them.

### 5. *If Communism should conquer America, what would happen to the schools?*

Real education would stop. Only training would be allowed.

### 6. *What's the difference?*

All the difference there is between freedom and jail.

### 7. *What is "education"?*

People are "educated" when they learn to go after facts and to think for themselves.

### 8. *What is "training"?*

People are "trained" when they learn how to do a particular thing well and can be depended on to do it.

### 9. *Which is better?*

A monkey can be "trained" but only a human being can be "educated."

A man can very well improve himself by training in some specialty but only if he adds that training to independent thinking power, the hall-mark of education.

### 10. *Are Communists really against education?*

Yes, but don't take our word for it. Take theirs. The details here following are all from their own stuff.

### 11. *What do they say?*

Here's a quote from Lenin, founder of the Soviet state:

"Give us the child for 8 years and it will be a Bolshevik forever."

### 12. *What's a "Bolshevik"?*

The origin and history of that word tell a lot about Communism itself. The Russian word for "majority" is "bolshinstvo" and the Russian for "minority" is "menshinstvo."

Back in 1903, when the Social Democratic Party in Russia was plotting revolution against the Czar, it split into two wings: One, led by Lenin, claimed to be the majority group and took the name "Bolshevik" from "bolshinstvo." It called the other wing "mensheviks" after "menshinstvo."

Both groups helped overthrow the Czarist regime in 1917. But then the Bolsheviks turned on the Mensheviks, threw them in jail, and set up a terrorist dictatorship. The Bolsheviks changed their name to the "Russian Communist Party (Bolshevik)" after they took control, and they have continued to rule under the same name as the only organized political group right up to the present day.

Their headquarters are in Moscow in an 800-year-old fort called the "Kremlin." The head of the party is Joseph Stalin, who not only commands the Communists in Russia but everywhere in the world, including the United States of America.

13. *Do you mean the Communists in this country take their orders from Stalin?*

Just exactly that, and every one of them knows it sooner or later.

14. *Then a "Bolshevik" and a "Communist" are the same thing in meaning, aren't they?*

Yes, and they are bad news for everybody else.

15. *Well, what did Lenin have in mind when he said give him the child's first eight years?*

He meant that, given a child from its infancy, he would turn it into a faceless, obedient, trained Communist slave for life.

16. *How?*

Here's a quote from an official 1946 guide to teachers of kindergartens in Soviet Russia, which handle children from 3 to 6 years of age:

"The basic habits of Socialist life are formed during this period—order and discipline, friendship and comradeship among children, love of our great motherland, of the Communist Party, of the leaders of the people—"

This kindergarten program is the biggest, broadest, and most elaborate branch of the whole Russian school system.

17. *What actually goes on in these kindergartens?*

From the same book above quoted:

"Here children play Red Army soldier; in their hands are little flags, on their uniforms and caps are the insignia of infantrymen, tankmen, sailors, and aviators.

"They march in formation to the tune of a martial song."

18. *What's the purpose of all this?*

Again, that same teachers' handbook tells us the aim is—

"preparation for organized and disciplined labor in higher schools, in production, and in the service of the Red Army."

19. *How does that differ from our school system?*

We teach children here *how* to think. They teach children *what* to think.

Our kindergartens try to develop children as individuals so each one can have a chance to grow up into the kind of citizen he best can be. Their kindergartens try to stamp each child into a fixed form so that he will serve Communism, and Communism alone, regardless of his own individual ambitions or instincts.

20. *Just what makes up the "school system" in America which the Communists want?*

There are about 201,100 schools in this country listed by the United States Office of Education. They teach some 31,880,000 students everything from cooking to atomic physics.

Our schools range from public to private to church ownership, and from kindergartens to colleges.

Add to these the thousands of commercial, music, drama, art, business and trade schools not counted in the list above.

Add the research centers, textbook houses, teachers' unions, school supply companies, the National Education Association, and its affiliates.

Each and every one would be wrecked and the pieces taken over.

21. *What do you mean by "wrecked"?*

Just that. One of the first things that Communists did in Russia when they came to power was to smash the existing school system.

22. *How did they do this?*

They deliberately broke down college entrance standards and abolished degrees like the B. A., M. A., and Ph. D. Universities became cheap diploma mills.

The lower schools were turned into nothing more than revolutionary clubs, where students were fed godless Communist slogans rather than knowledge. The teachers' authority was destroyed and classrooms became madhouses of disorder with "student councils" deciding courses, discipline, and school policies.

23. *Why?*

Because the Communists knew they could never control the public mind until they had first smashed the school system as it was.

After the break-down and explosion period, they rebuilt the school system into a tremendous machine for training rather than education.

This was done by installing a new group of teachers loyal to the Communists. These were allowed new and extreme authority over

their pupils, who in turn have become cowed, uniformed puppets whose main lesson is to learn to worship Stalin as "teacher, leader, and father."

**24. But what about academic freedom?**

A teacher under Communism never has freedom, academic or otherwise.

He teaches only what the Government tells him to. And police watch to see that he does so.

**25. Would that be so here?**

Freedom in every respect would be the first thing to go. Teachers bucking the system would be fired, jailed, or shot.

**26. What would they train the pupils here to do after getting the schools under their thumb as they are now in Russia?**

To obey, to love, and to hate.

**27. To obey whom?**

The best answer is from the same teachers' guide, "Pedagogy," earlier quoted:

"Unquestioned obedience and submission to the leader, the teacher or the organizer."

**28. To love whom?**

From the same source:

"The best people."

**29. To hate whom?**

Says the Soviet teachers' guide:

"The pupils of the Soviet school must realize that the feeling of Soviet patriotism is saturated with irreconcilable hatred toward the enemies of socialist society."

**30. Who are the "best people"?**

From that handbook again:

"Our best men and women are banded together in our Communist Party, which directs the entire life of the country."

**31. Doesn't that sound like something thought up by Hitler?**

Exactly. The Communists were at it before he was and they still are going strong after he has gone. Hitler imitated many tactics of the Communists.

**32. Who are these "enemies" the Russian Communists train children to hate?**

Anybody and everybody who objects to being dominated all his life long by the Communists. Any loyal citizen of the United States, for instance.

And this training in hate is made twice as deadly by coupling it with formal military training for all children from the fourth grade up.

**33. Does any other school system teach hate in the classroom?**

Some have, as in Italy, Germany, and Japan. Today, people in those countries are paying the price.

**34. And that's what Communism wants to plant over here?**

Exactly the same thing.

**35. How can we stop it?**

Know Communism for what it is. Know Communists for what they are. Find them out, drive them out, and prosecute them by every means possible under the law.

We need more law than is at present on the books in order to do this effectively. See 100 Things You Should Know About Communism in the U. S. A. for more details.

**36. What do they want, anyhow?**

Power; Communists all have a craze for power.

**37. How can I tell a Communist?**

Compare his opinions of this or any other country with his opinions of Russia. A Communist will criticize the President of the United States of America, but not Stalin.

**38. Who bangs around with the Communists?**

Mostly their fellow travelers and front organization dupes, but Communists themselves will go anywhere among any people on orders of their Party leaders.

**39. What's a "fellow traveler"?**

Someone who follows the Communist Party line without actually carrying a membership card.

**40. What's a "front organization"?**

Any group that knowingly works for Communist aims or supports Communist propaganda.

**41. Are there many around here?**

Too many. For details concerning any specific organization, write to the House Committee on Un-American Activities, Room 226, Old House Office Building, or the Department of Justice. Both have published lists of typical Communist fronts, from time to time.

**42. Are there many Communist fronts and fellow travelers in the United States school system?**

There are, and they are a deadly danger.

**43. Who says so?**

The Attorney General of the United States, and the United States Office of Education, to mention just two of many official sources.

**44. How do they work?**

Here is an example given by Dr. Harry Gidconse, president of Brooklyn College:

"A Communist group at an Ohio college recently tried very hard to bring into its ranks a young liberal who was a Phi Beta Kappa and an officer of the Student Council.

"When ideological arguments failed, he was invited to a house off the campus where drinks were served lavishly. He was then told he could bring a girl to the house any time he wanted to, provided he joined the group.

"If he didn't know any girls without bourgeois ideas of morality, he could be introduced to one."

**45. That's just the plain old badger game that criminals use everywhere, isn't it?**

Surely. The Communists excuse it on the ground that in war any-thing goes.

**46. Did you say "war"?**

That's the Communists' own word to describe their attitudes, thoughts, and actions. They themselves say they are "at war" with every person and government in the world that does not submit to Moscow.

**47. What are some of their other "war" tactics on the school campus?**

There are many Communists and Communist sympathizers among actors, actresses, authors, musicians, and other artists whose careers are interesting and attractive to young people.

One of the Communist Party's most powerful devices for catching youth is that of using these "big name" agents to spark a campus rally or meeting which has as its real purpose the planting of Party propaganda.

**48. Do they meddle in student activities?**

Says Dr. Gidconse:

"Perhaps the most effective tactic they employ, however, is their practice of espousing popular causes and protesting militantly against anything which they can make appear as unfair practice, exploitation or discrimination."

**49. Do the students know what they're getting into, when they go to these things?**

Hardly ever. They go for the fun and excitement, usually, but then the loops and the snares go out and catch all too many.

**50. What happens to them, then?**

The girl or boy who falls under Communist influence is in danger of losing his whole future as an independent, American citizen.

The same applies for teachers or anybody else.

**51. Why?**

Because nobody, man, woman or child, can be a Communist and a good citizen of the United States of America at the same time.

**52. Again, why?**

All Communists everywhere come under the same rule: Absolute obedience in all things to Party orders. Each and every one of these Party orders starts from the Kremlin in Moscow, Russia. No good American can surrender to that.

**53. Do any teachers in our schools actually submit to such a Communist dictatorship?**

Here again, read what Dr. Gidconse has to say:

"Communist professors and teachers play an important part, of course, in the broad-scale campaign to convert our youth to Stalinism."

**54. How do they work?**

By slipping propaganda into classroom work and textbooks and by leading gullible students into Red-sponsored campus activities.

**55. What's biting these people, anyhow?**

Here is at least one part of the answer given by John Hanna, a professor of Columbia University, who was formerly with the Farm Credit Administration and chief analyst with the United States Courts Administration Office:

"The girls' schools and women's colleges contain some of the most loyal disciples of Russia.

"Teachers there are often frustrated females. They have gone through bitter struggles to attain their positions.

"A political dogma based on hatred expresses their personal attitude."

Politics based on hatred and self-pity has the same appeal for men, too, who feel frustrated by life.

**56. Are they open in their hate?**

No. Says the same expert:

"They can manipulate admissions and scholarships to obtain radical students. They require courses that give a maximum of indoctrination. They favor students who follow their leadership. At the same time, they are shrewd enough to avoid any open affiliation with Communism."

**57. Is this sort of thing confined to the colleges?**

Attorney General Tom C. Clark says:

"The Federal Bureau of Investigation has learned that the Communists have started a campaign to recruit our children to their ideology—the younger they are, the better."

**58. How about the parents?**

Richard Frank, writing in "The Communist," an official Party publication, specifically directed:

"In rural communities, teachers who are among the few educated people are looked up to with tremendous respect. They are in a position to become community leaders.

"As a means of mobilizing the people in the villages and countryside, steps should be taken to try to send Communist teachers into rural communities where they should become active in all community organizations.

"The Party should work actively within Parent-Teachers' Associations and all similar organizations."

**59. How about the textbooks?**

Dr. Ralph West Robey, Assistant Professor of Banking at Columbia University, made a survey of high school texts a few years ago with

one out-and-out Marxist, one "liberal," and one "conservative" scholar to help him.

The results are plain enough for anybody to understand if they *want* to understand.

**60. What did the results show?**

That the success of the United States of America is played down in too many of our school books and its failures are played up. That the success of Soviet Russia is played up and its failures are played down. This is an important and much-used Communist device.

**61. What sort of thing do they say about the United States?**

From the report:

"The whole emphasis is placed on the one-third of the population who are underfed, rather than on the two-thirds who are well-fed.

"The textbooks emphasize the small number of large corporations, rather than the large number of small ones. The authors point out the few wealthy people of this country rather than the fact that we have the greatest distribution of wealth in the world."

**62. And why shouldn't they do this?**

Because the picture of the United States of America given in those texts is false on its face. For all its faults, the United States of America today is the light and hope of the world. Its citizens are the envy of all the rest of mankind. People everywhere want to come here but nobody is leaving here to go to Russia or any other alleged "land of promise."

A true story of the United States would emphasize these facts and show why we have become what we are.

**63. Well, why have we?**

Because of our basic idea that each person is a free individual who must think and act for himself as an independent human being, and must *not* let himself become a mere cog in a machine. That idea has made us the richest nation the world has ever known.

**64. Aren't our natural resources the true source of this wealth?**

Certainly not. The same resources were always here, the same soil, timber, minerals, and metals. They never *meant* anything until somebody had the right ideas about how to use them.

65. *But don't we have MORE of all the best natural resources than any other people?*

No. Russia, for instance, has always had gigantic stores of timber, minerals, farmland, and water power.

The secret of it all is that, never yet, down to this day, has Russia made those things work as we make them work here.

66. *Why?*

Because the Communists, like the Czars before them, have never really given the people of the country freedom and encouragement to see what they could do with the things lying around before their very eyes.

67. *Haven't the Communists expanded industries and agriculture tremendously?*

They claim to have done so, but their figures and statistics are so unreliable that the real rate of development is unknown, even to themselves. Only one fact is certain.

68. *What?*

They have never been able to do enough original planning, development, or expansion on their own, to bring off a real industrial expansion equal to their needs.

Before World War II they had to hire engineers and technicians from the United States, England, and other countries to start their industrial development. Col. Hugh Cooper, the famous American who designed the Soviet system of power dams, is just one of many examples.

Since World War II the Soviets have been copying United States patents, spying in United States factories, and grabbing scientists and engineers from all over Europe to put real brains into their program.

69. *What's wrong with their own brains?*

The trouble starts with the basic Communist theory that a man should be a cog in a machine, not an independent thinker on his own.

That theory, applied in schools dominated by Communism, turns out people who are trained but *not* educated.

Result: They can't run their country on their own, as we run ours.

70. *Does all that come out in Communist-influenced textbooks?*

It does not. Instead, the authors deliberately falsify facts to support the fiction that the "Communist experiment" has been a "grand and glorious success" in the U. S. S. R.

71. *Do these books teach lies about this country too?*

Yes. For example, some give students the idea that our country is hopelessly ridden with economic evils.

72. *Isn't there something to it?*

There are many ways to answer that, but one ought to be enough. Which nation, in World War II, sent arms and food all over the world to failing Allies and then followed up with armies, navies, and air forces to Europe, Asia, Africa, to outposts in North and South America, and on islands across the seven seas—yet, at home, kept up the highest living standard the world has ever known?

The United States system, as it has been and still is, needs make no apologies to any other.

73. *What's biting these textbook writers, then?*

Communism. Whoever is touched with Communism loses his sense of truth as we know it.

74. *How else have American Communists dug into the United States school system?*

Besides active teaching in public schools, private schools, and church schools, from kindergartens to colleges, they run some schools outright.

75. *You mean there are actually Communist schools in this country?*

Yes.

76. Will you list some?

Here are some typical examples:<sup>a</sup>

School	Location
Jefferson School of Social Science	575 Avenue of the Americas, New York, N. Y.
Jefferson School Annexes:	
Brighton Beach Annex	3200 Coney Island Ave., Brooklyn, N. Y.
Brownsville Annex	108 Watkins St., Brooklyn, N. Y.
Tremont Annex	868 East 180th St., Bronx, N. Y.
Allerton Annex	649 Britton St., Bronx, N. Y.
Philadelphia School of Social Science and Art	1704 Walnut St., Philadelphia, Pa.
People's Educational Center	1717 North Vine St., Hollywood, Calif.
California Labor School	216 Market St., San Francisco, Calif.
Annex	112 West 9th St., Los Angeles, Calif.
Annex	2030 Broadway, Oakland, Calif.
Annex	560 Manlo Dr., Palo Alto, Calif.
Walt Whitman School of Social Science	17 William St., Newark, N. J.
George Washington Carver School	57 West 125th St., New York, N. Y.
Seattle Pacific Northwest Labor School (formerly called Seattle Labor School)	309 Second Ave. North, Seattle, Wash.
Samuel Adams School	37 Province St., Boston 8, Mass.
Abraham Lincoln School	180 West Washington St., Chicago 2, Ill.
Annexes:	
South Side Annex	4448 South Michigan Ave., Chicago, Ill.
Annex	1225 South Independence.
Annex	2409 North Halsted.
School of Jewish Studies	575 Avenue of the Americas, Room 301, New York City.
Ohio School of Social Science and Art	1735 Euclid Ave., Cleveland 15, Ohio.
Tom Paine School	New Rochelle, Westchester, N. Y.
Tom Paine School of Social Science	Academy of Music, Philadelphia, Pa.

<sup>a</sup> At the present time, only the Jefferson School of Social Science, California Labor School, Seattle Pacific Northwest Labor School, and School of Jewish Studies are open. Repeated exposure of their Communist nature has undoubtedly forced the others to suspend operations, but there is little doubt that all will reopen again at the first sign of favorable opportunity, whether under the same name or another. Right now, the work of the People's Educational Center in Los Angeles is being carried on by a branch of the California Labor School of San Francisco.

77. Some of those schools are named after very famous Americans, aren't they?

Sure. The Communists started early in the 1930's hiding behind the claim that their program is just the United States Revolution of 1776 brought up to date—a typical Communist propaganda lie.

78. Who attends these schools?

Chiefly grown people. Most classes are held at night to attract older people. But there are also children's classes and summer-camp projects for young and old alike.

79. What do they teach?

Such courses as history, economics, public speaking, art, drama, and music—all Communist corrupted.

80. Is any of it on the level at all?

No. Every course is just so much window dressing for Soviet theory and propaganda.

The whole thing is aimed at luring loyal Americans into becoming Communists.

81. Are these the only Communist schools?

No. The Communist Party, U. S. A., also has a network of secret schools, called section, district, and national training schools, in which promising Communists are trained to be leaders in the conspiracy to betray and capture America.

82. What is the Lenin School?

The highest college of Communist training. You might say its graduates are all Ph. D.'s of Communism.

83. Where is it located?

Moscow, Russia.

84. What goes on there?

Carefully selected Communists from the United States and other countries get a free course in factory sabotage, bomb-making, kidnapping, train-wrecking, mutiny, civil warfare, espionage, infiltration, and other methods of wrecking a country.

**85. What do you mean "wreck" a country?**

The Communist plan for world domination starts with the basic thought that no people will ever submit to Communism without a struggle.

So the top members of the Party in Russia train agents in ways to paralyze a nation from within and capture it, how to destroy its comeback chance, and then how to drive it in Communist harness.

**86. How many Americans are Lenin School "graduates"?**

An estimated 800 American Communists have been trained there and returned to the United States.

They serve as the high officers of a secret army now being drilled to overthrow our Government.

**87. What about Communist Youth groups?**

A vitally important instrument of the Communist Party in its plot to get control of America.

**88. What is their purpose?**

To recruit and train young people for the Communist Party.

**89. Can you name some of these?**

Here are a few which have been declared subversive by the Attorney General, the Committee on Un-American Activities, or some other official investigating agency:

- |   |   |
|---|---|
| American Student Union                                | National Youth Assembly Against Universal Military Training |
| American Youth Congress                               | Socialist Youth League                                      |
| American Youth for a Free World                       | Southern Negro Youth Congress                               |
| American Youth for Democracy                          | Student Congress Against War                                |
| California Youth Legislature                          | Student Rights Association                                  |
| Connecticut State Youth Conference                    | Sweethearts of Service Men                                  |
| Council of Young Southerners                          | Town Meeting of Youth                                       |
| Friends of the Campus                                 | United Youth Committee                                      |
| International Union of Students                       | Against Lynching  |
| Karl Marx Society of Brooklyn College                 | World Federation of Democratic Youth                        |
| League of Young Southerners                           | World Youth Council   |
| Los Angeles Youth Committee Against                   | Young Communist League                                      |
| Universal Military Training                           | Young People's Records                                      |
| Marxist Study Club of City College of New York        | Young Pioneers of America                                   |
| Model Youth Legislature of Northern California (1939) | Young Progressive Citizens' Committee                       |
| National Student League                               | Young Workers League  |

**90. How else do they serve the Communist Party?**

Through strikes—marches—lobbies—rallies—petitions—for the benefit of things the Communists want.

**91. Do they admit Communist control?**

Practically never.

For example, the Young Communist League today goes by the name of American Youth for Democracy, in order to trap loyal young Americans into its ranks.

**92. How important is the AYD?**

Just consider this! It is the American branch of the World Federation for Democratic Youth which is an international Russian-controlled movement to turn the youth of the world to Communism.

**93. What about the Wallace youth groups?**

More tools of the Communist Party.

**94. But the Wallace movement has stopped, hasn't it?**

Figure it out for yourself. Henry Wallace was Vice President of the United States from 1941 through 1944, and, therefore, within one heartbeat of the highest office in the land. In 1948 he was candidate for President and polled more than 1,000,000 votes, with the Communist organization using him as its mouthpiece.

Communism gained new recruits through the Wallace campaign, made new contacts, and tapped fresh money. The largest vote ever cast for Communism in this country was registered in 1948 behind Wallace's name.

**95. Are Communists very active in teachers' unions?**

Yes. For instance, the American Federation of Teachers (A. F. L.) in 1941 expelled three of its New York City teachers' unions, with 8,000 members, because the locals were Communist-controlled.

**96. Do many of our teachers play the Communist game?**

The files of our Committee, running back over a ten-year period, show that the Communists have always found the teaching group the easiest touch of all the professional classes for actual Party zealots and fellow travelers.

97. *What attracts so many learned men and women to such a murderous and destructive cause?*

Sometimes it is frustration. Sometimes it is greed or love of power. Sometimes it is misplaced idealism. But ask them. See if they can give you a good reason for having faith in Communism or any of its works.

98. *Are people doing anything about all this?*

In some places.

For instance, Ohio State University faculty members are now required to sign the equivalent of non-Communist affidavits. Then, too, in New Jersey, California, Michigan, and Washington State, among others, local authorities have begun investigations of Communist infiltration of schools.

99. *Is this sort of thing suppressing academic freedom?*

Certainly not. People who demand freedom to teach Communism are demanding the right to teach murder, robbery, revolution, treachery, and disaster. They cannot justify any such demand on any grounds of law, morals, common sense, or reason.

100. *What can I do?*

FIRST, know the facts.

SECOND, work in your own community to get rid of Communists and Communist influences, whether in the school system or anywhere else.

THIRD, be prepared to face accusations of "witch-hunting," "Red-baiting," "textbook burning," and "strangling academic freedom."

These are all standard smears in the Communist propaganda routine.

ABOVE ALL, remember that whatever you do you must always keep the Constitution of the United States in one hand and common sense in the other. The object here is NOT to destroy academic freedom. It is to STOP COMMUNISM before it destroys us. The Communists CAN be stopped under our system of laws and MUST be.

Source : Committee on Un-American Activities, « 100 Things You Should Know About Communism and Education », *100 Things You Should Know About Communism Series* (Washington, D.C. : U.S. House of Representatives' Committee on Un-American Activities, 1949) : 51-69.

## Annexe 8. La série de reportages *Life* 1 : « *Crisis in Education* »

Nous présentons ici l'intégralité du premier photoreportage dans la série consacrée à la crise de l'éducation par le magazine *Life* au printemps 1958. Il dresse les portraits croisés de deux lycéens, l'Américain Stephen Lapekas et le Soviétique Alexei Kutzkov.

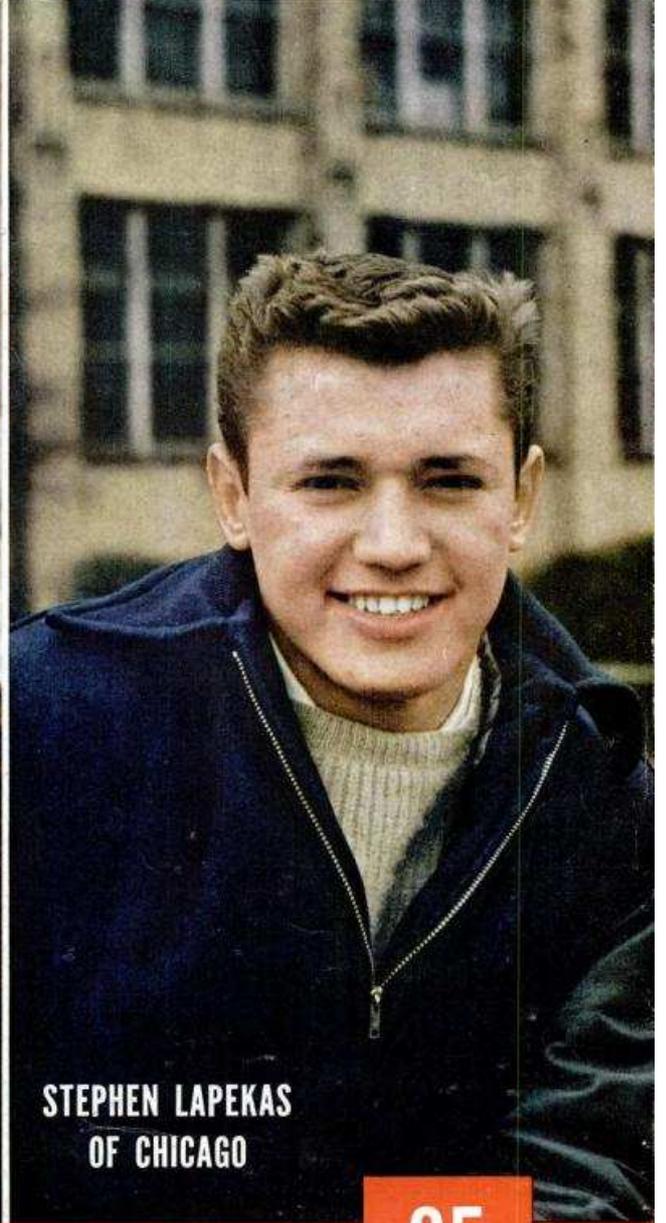
Source : « Schoolboys Point Up a U.S. Weakness », *Life* (24 mars 1958) : 25-35.

# LIFE

BEGINNING A VITAL NEW SERIES  
**CRISIS IN EDUCATION**  
EXCLUSIVE PICTURES OF A RUSSIAN  
SCHOOLBOY vs. HIS U.S. COUNTERPART



ALEXEI KUTZKOV  
OF MOSCOW



STEPHEN LAPEKAS  
OF CHICAGO

REG. U. S. PAT. OFF.

MARCH 24, 1958 **25** CENTS

BEGINNING AN URGENT 'LIFE' SERIES

**LIFE**

Vol. 44, No. 12 Mar. 24, 1958

# CRISIS IN EDUCATION

**F**OR years most critics of U.S. education have suffered the curse of Cassandra—always to tell the truth, seldom to be listened to or believed. But now the curse has been lifted. What they were saying is beginning to be believed. The schools are in terrible shape. What has long been an ignored national problem, Sputnik has made a recognized crisis.

The only thing U.S. schools have plenty of is children. There are 33.5 million of these, sole owners of the nation's future brains and skills. There are not nearly enough schools. There are not nearly enough teachers. There is nowhere near enough money. The salient points of the crisis, amplified by Sloan Wilson on pages 36, 37, are these:

**The schools have been overcrowded for years, but children still study in shacks and shifts and hallways and jerry-built classrooms.**

**Most teachers are grossly underpaid (some are not worth what they get). A great many, who know their jobs well and practice them with devotion, have to work without help, understanding or proper tools.**

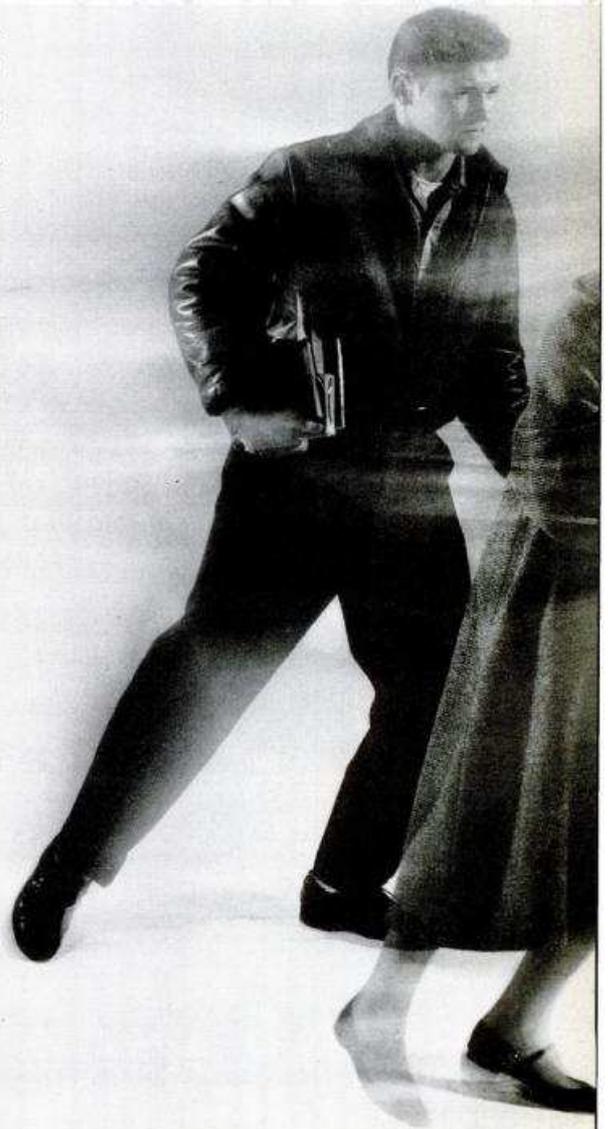
**In their eagerness to be all things to all children, schools have gone wild with elective courses. They build up the bodies with in-school lunches and let the minds shift for themselves.**

**Where there are young minds of great promise, there are rarely the means to advance them. The nation's stupid children get far better care than the bright. The geniuses of the next decades are even now being allowed to slip back into mediocrity.**

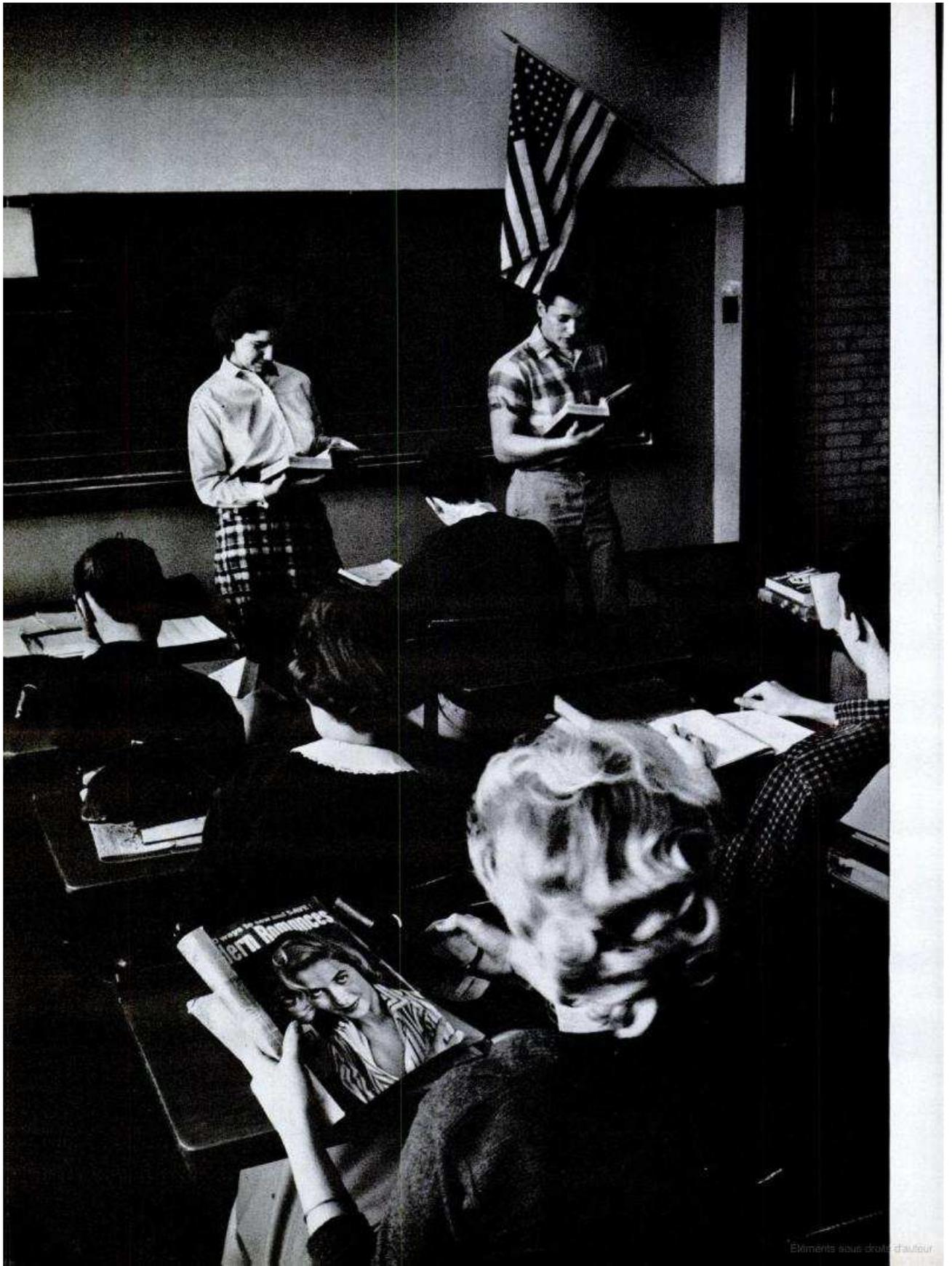
**There is no general agreement on what the schools should teach. A quarter century has been wasted with the squabbling over whether to make a child well adjusted or teach him something.**

**Most appalling, the standards of education are shockingly low.**

In this issue *LIFE* begins a series of picture essays that will examine the crisis in U.S. education. The series will limit itself to the elementary and secondary schools, the formative years, because if things go wrong then there isn't much the colleges can do. The first instalment, which starts on the next page, explores the field of battle for future brain power—the U.S. and the Russian schools. In instalments appearing in successive weeks, the series will show what a dedicated high school teacher has to put up with in order to stay on the job. It will look at the puzzling world of a gifted child who is nearly isolated by his own intelligence. It will point out some educational stirrings—new excitement about science, new courses, new subjects—and will give Dr. James B. Conant's blueprint for a good high school curriculum.



Éléments sous droits d'auteur



Éléments sous droits d'auteur

# SCHOOLBOYS POINT UP A U.S. WEAKNESS

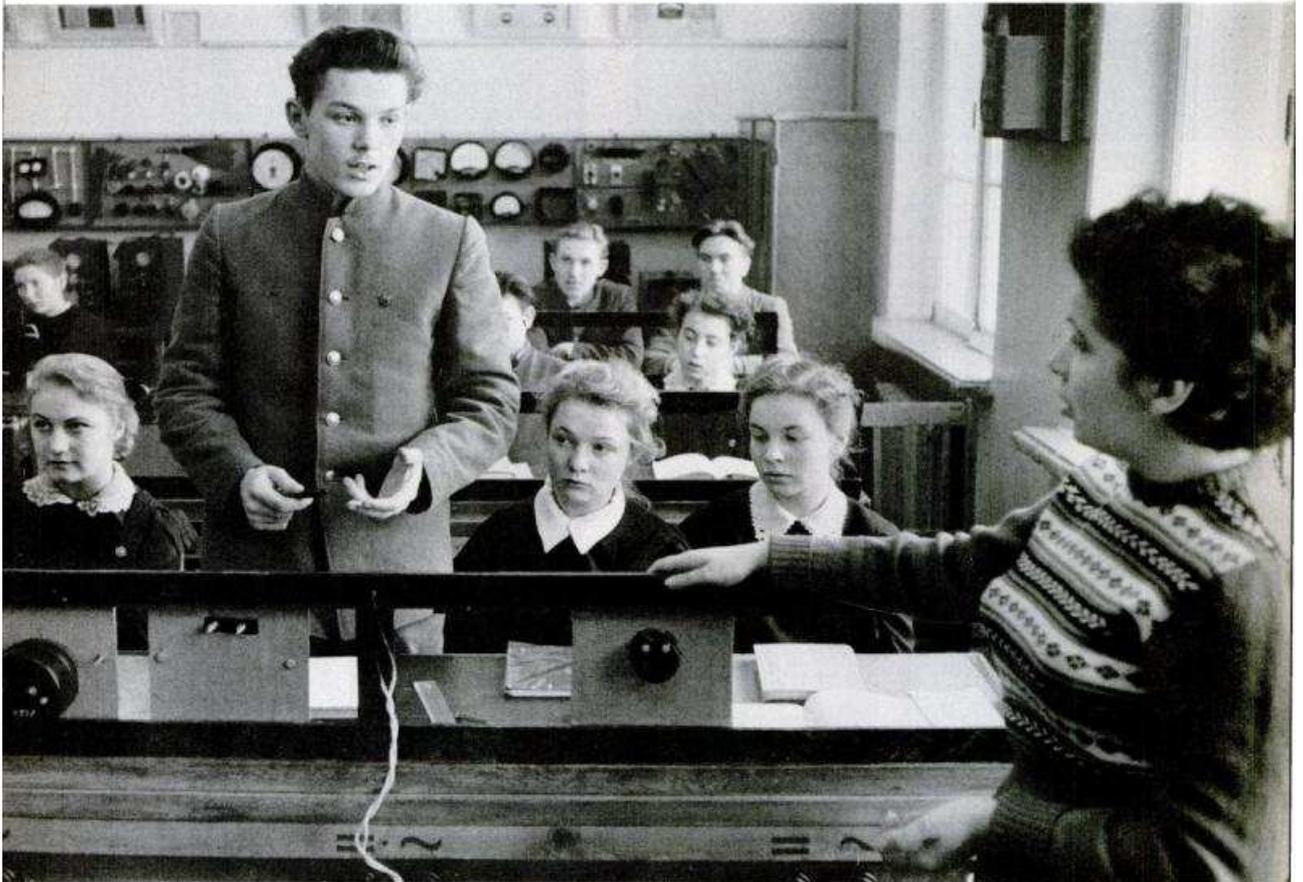
Two 16-year-olds, Stephen Lapekas of Chicago (*left*) and Alexei Kutzkov of Moscow (*below*), are getting what their own countries consider a good, standard public education. Stephen is an 11th-grader at Austin High, one of the city's finer high schools. Alexei is in his 10th and final year at Moscow School 49. But the difference in what they learn and the atmosphere in which they learn it measures the frightening scale of the problems the U.S. now faces in its public schools.

The pictures on these pages reveal candidly what happened in the lives of both boys during a recent school week. Stephen is an average student, likable, considerate, good-humored—the kind of well-adjusted youngster U.S. public schools are proud of producing. Alexei is hard-working, aggressive, above average in his grades—the kind of student that the Russian system ruthlessly sets out to produce. For Stephen, the business of getting educated seldom seems too serious. For Alexei, who works in a much harsher intellectual climate, good marks in school are literally more important than anything else in his life.

Stephen hopes to go to college after he finishes at Austin High but

knows future success does not depend entirely on this. Alexei is filled with a fierce determination to get to college and become a physicist. In Russia, which desperately needs trained manpower, few can rise above a humble level without a good education. The entire school system has been geared to this. With a curriculum standardized across the country and with no elective subjects, the Soviet 10-year schools are like mammoth obstacle courses for the nation's youth. The laggards are forced out by tough periodic examinations and shunted to less demanding trade schools and apprenticeships. Only a third—1.4 million in 1957—survive all 10 years and finish the course.

For all its laxness, the system under which Stephen studies does develop flexibility and, in Stephen, qualities of leadership. For all its stern virtues, the system under which Alexei studies develops rigidity and subservience to an undemocratic state. But there is no blinking at the educational results. Academically Alexei is two years ahead of Stephen. As one example, he has read Shakespeare and Shaw in literature class while Stephen has only just finished reading Stevenson's *Kidnapped*.



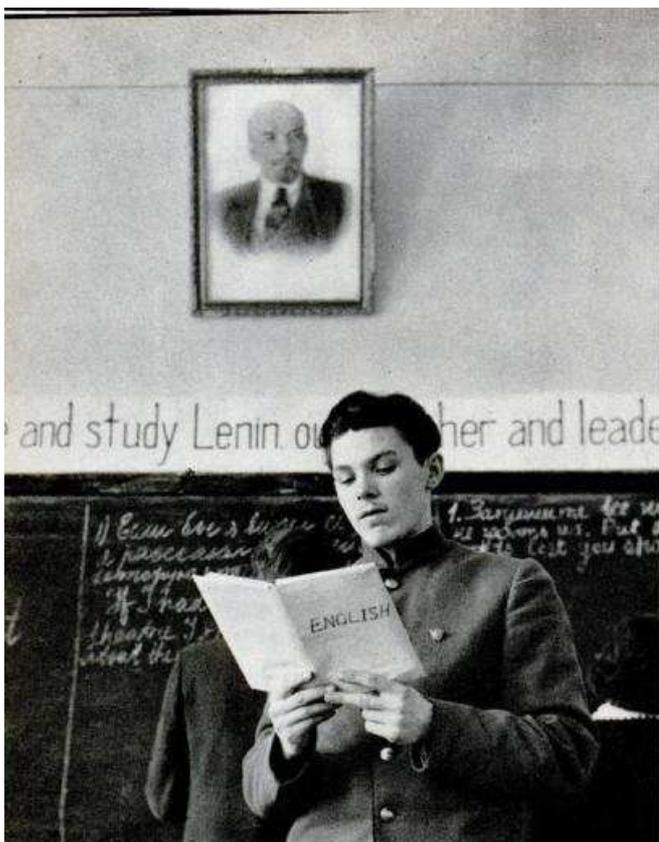
← **CLASSROOM SCENE, U.S.A.** shows Stephen Lapekas and classmate reading from play *Victoria Regina* in English period at Chicago's Austin High School. They do not seem to have engaged the interest of blond student in foreground.

**CLASSROOM SCENE, U.S.S.R.** finds Alexei Kutzkov stiffly on his feet answering question in technical class at Moscow School 49. Pin on Alexei's school uniform shows him to be member of Komsomol, Communist youth organization.

Photographed for LIFE by HOWARD SOCHUREK and STAN WAYMAN

CONTINUED 27

Éléments sous droits d'auteur



IN ENGLISH CLASS ALEXEI READS ALOUD FROM DREISER'S "SISTER CARRIE"



IN CHEMISTRY LAB ALEXEI WRITES UP COMPLETE REPORT ON RESULTS OF

## IN U.S.S.R.: ROUGH HAUL ALL THE WAY

In the austere atmosphere of Moscow's School 49, Alexei Kutzkov spends six intensive days a week on a formidable array of subjects. They include Russian literature, sixth-year English, fifth-year physics, fourth-year chemistry, electrical technique, mathematics, technical drawing, machinery and astronomy.

Russian schools put a heavy emphasis on science and more than half of Alexei's classroom time is given over to scientific subjects. But Alexei also has a firm foundation in literature and languages. He has studied all the great Russian writers, including Tolstoy and

Dostoevsky, and in his English classes English is spoken more often than Russian. Though the range and depth of the studies is impressive, there is one catch. Russian students learn a great deal by rote and seldom strike out to explore any subject on their own initiative beyond the material printed in their textbooks.

Though Alexei gets no direct political indoctrination in school, he is constantly reminded of his duties toward the state. Pictures and slogans of Lenin are few but conspicuous. The literature courses pay considerable attention to contemporary fiction which glorifies the Soviet

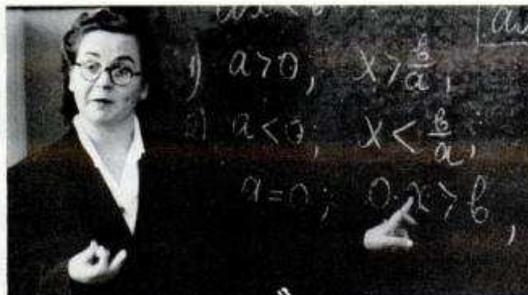
way of life. Modern history, which Alexei is studying this year, emphasizes Russia's feats in World War II. For a year after Stalin's death Russian schools stopped giving examinations in modern history, while the party rewrote texts to include Stalin's "personal errors."

Alexei's teachers (*below*) are well trained. They run their classes with a firm hand. Discipline has relaxed a little since Stalin's death, but pupils are still careful not to act up. If a student gets less than an A in behavior, school authorities can suggest pointedly that he reconsider his plans for applying to college.

### SOME OF HIS TEACHERS

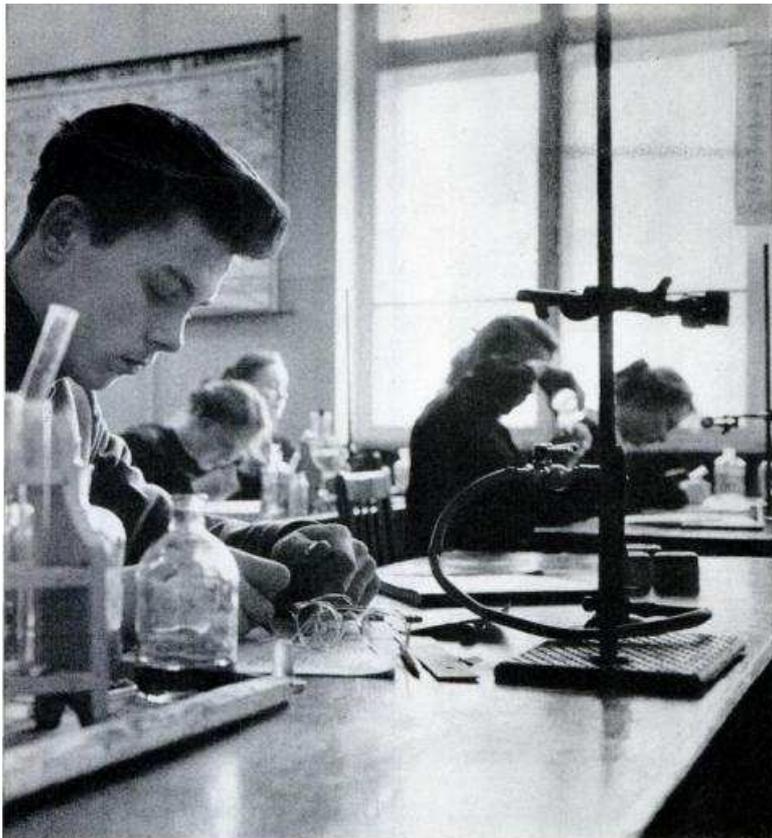


**ALEXEI'S INSTRUCTORS** are all women. Lydia Bremener (*left*), holding models of hydrocarbon molecules, teaches organic chemistry which in U.S. is considered too advanced for high school. Evdokiya Gusarova (*center*) teaches theory of



inequalities, a hard math taught in few U.S. high schools. School Principal Maria Skvortzova (*right*) also teaches history. A stern disciplinarian, she is an Honorable Teacher of Republic, has Order of Lenin and Order of Labor Red Banner.



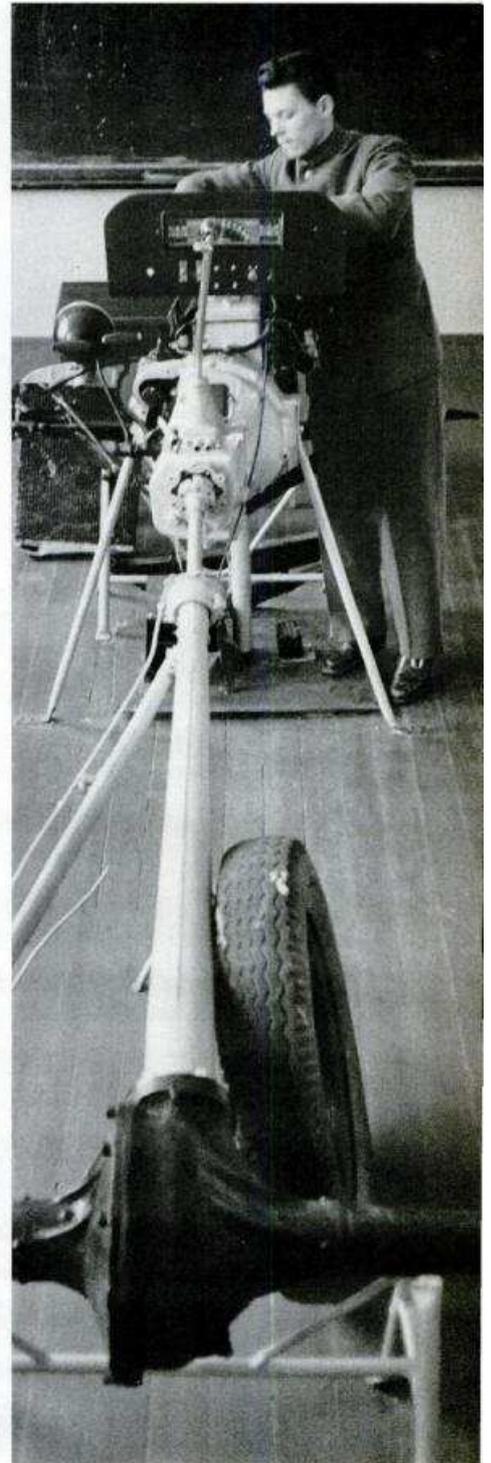


AN EXPERIMENT. EACH STUDENT IS PROVIDED WITH AN ADEQUATE SUPPLY OF CHEMICAL LAB EQUIPMENT



**OPTICS EXPERIMENT** in physics class examines behavior of light during an eclipse. Here Alexei (*right*) and classmate use rulers to gauge angle of

light rays in an artificial eclipse. Such simple equipment gives only approximate answers but does effectively put across the scientific principle involved.



**SHOPWORK** finds Alexei working on Gaz truck. Though he is college applicant, he must still take vocational courses because they are in curriculum.

CONTINUED 29

Éléments sans droits d'auteur



AT MOSCOW SCIENCE MUSEUM ALEXEI (CENTER) AND CLASS ARE SHOWN MODEL OF EARLY RADIO TUBE



AT CONCERT Alexei chats with Oleg Koryakovsky beneath bust of Russian Composer Glinka. Alexei likes music of U.S. Composer Edward MacDowell.

## A PURPOSE IN FUN TOO

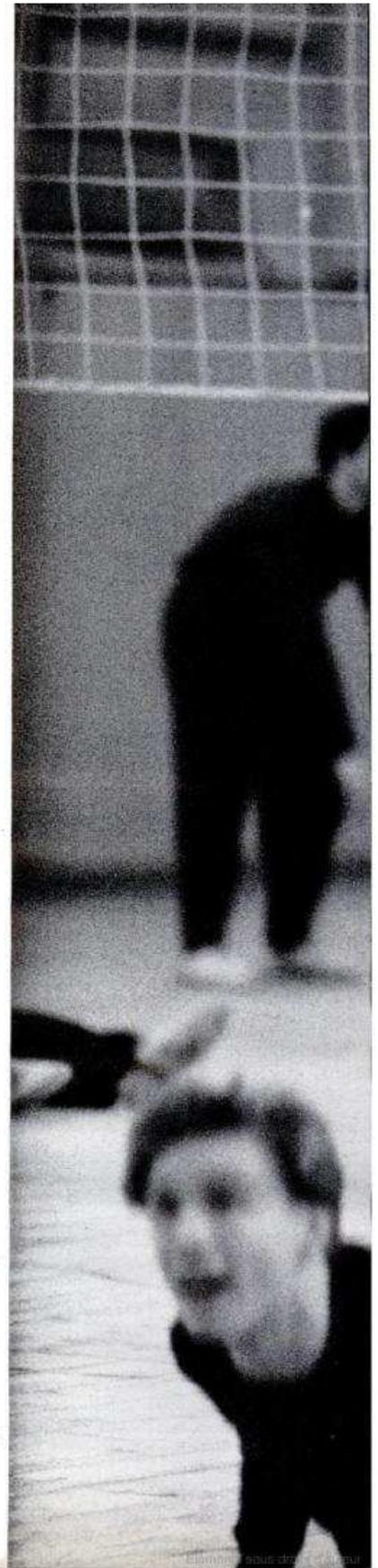
Outside the classroom Alexei keeps moving at the same determined pace. Five years ago he took up volleyball, Russia's No. 1 participant sport. Later he joined the Moscow Spartak Club, to which several of his schoolmates belong. Through tenacious practice he made the club's juvenile volleyball team which plays other teams in the city.

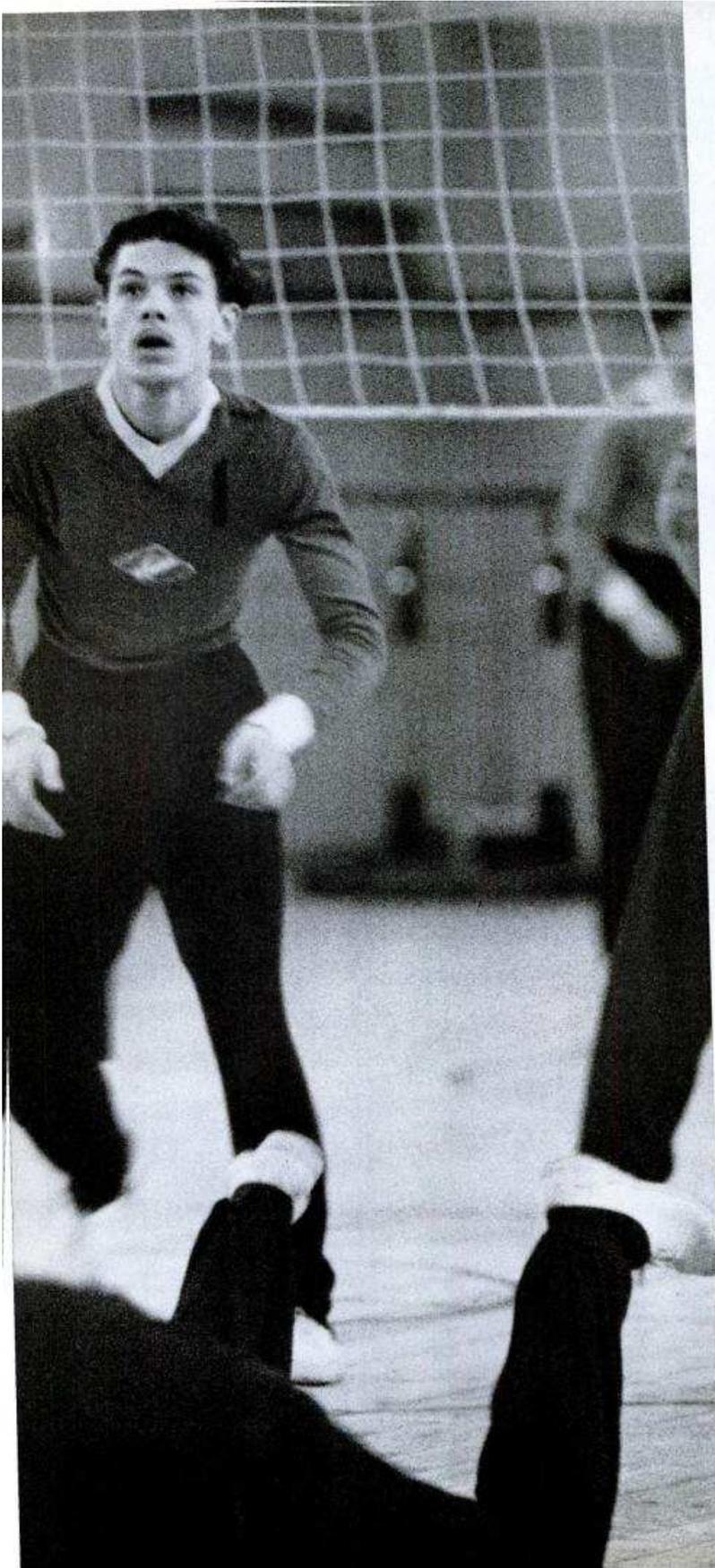
Late in the day, after his long homework chores are over, Alexei often comes back to school for a game of ping-pong, to play the piano for a party or to dance a quiet fox trot. His interest in girls, by U.S. teen-age standards, has been slow in developing. He has recently started paying hesitant attention to a pretty classmate, Marina Dubrovnikova (*opposite page*). But for solid companionship he prefers his best friend Oleg Koryakovsky. Together they spend hours over the chessboard (*below*) or go to concerts. Alexei's tickets are paid for by his mother, a cost engineer in the automobile industry. On more frivolous occasions he takes in a movie, as he did recently when he went to see a Finnish film called *Hilya the Milkmaid*.



PLAYING CHESS at Oleg's home, Oleg and Alexei battle through a long game. Both boys play well, and at the moment the game is even. But Alexei won.

PLAYING VOLLEYBALL. Alexei tensely watches ball as teammate stumbles during the game. An average player, Alexei capitalizes on his 6-foot height.





**WITH A GIRL**, Marina Dubrovnikova (center), and friend, Alexei reads Russian-English phrase book. They are on subway, on way to science museum.



**AT THE PIANO** Alexei plays a sedate fox trot for school evening social. A conscientious musician, Alexei finds time to practice an hour every day.

CONTINUED 31

Éléments sous droits d'auteur



LAUGHTER FILLS AUSTIN MATH CLASS AS STEPHEN LAPEKAS LEAVES BLACKBOARD AFTER STRUGGLING THROUGH GEOMETRY PROBLEM. STEPHEN AMUSED



**OFF TO SCHOOL,** Stephen and Penny Donahue walk together through Chicago's residential northwest side. Stephen's father is decorator and painter.



**IN THE POOL,** Stephen practices his legwork with a kick-board. He specializes in the 40-yard free-style and practices 11 hours a week during the season.

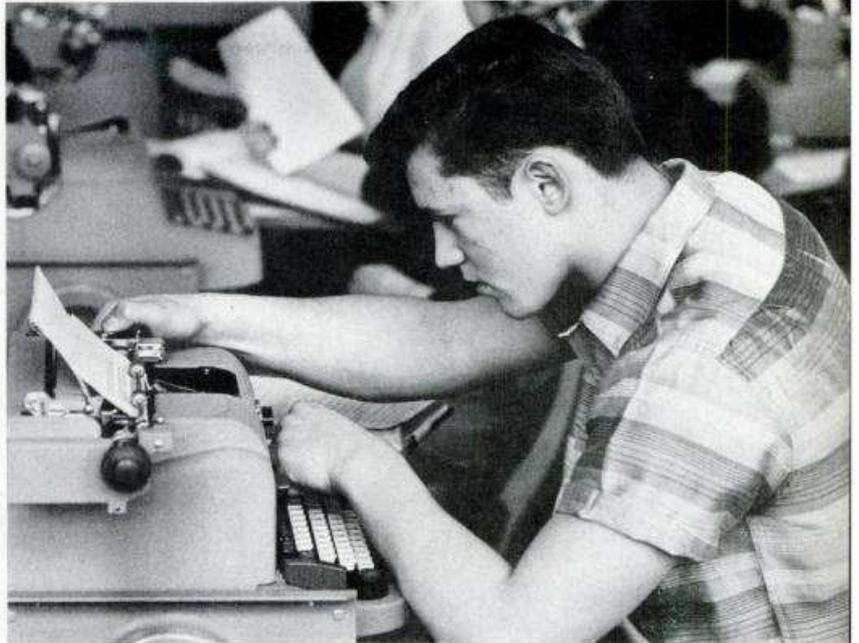
**BIOLOGY EXHIBIT** of dead guinea pigs momentarily diverts Stephen (white sweater) and others who file past during study period. Exhibit was prepared





CLASS WITH WISECRACKS ABOUT HIS INEPTITUDE

by Austin student in connection with independent cancer research project. It was subsequently sent to citywide science fair where it took a first prize.



IN TYPING CLASS STEPHEN ADJUSTS THE TABULATOR. 'I TYPE ABOUT A WORD A MINUTE,' HE JOKES

## IN U.S.: RELAXED STUDIES

Stephen Lapekas of Chicago starts out almost every school day by meeting his steady, Penny Donahue, and heading for Austin High. Ten minutes later he gets to the Typing II class, slips behind a large electric typewriter and another pleasant school day begins.

Classes at Austin are relaxed and enlivened by banter. For Stephen, who is taking an academic course, this year's subjects include English, American history, geometry and biology, respectable enough courses but on a much less advanced level than Alexei's. The intellectual

application expected of him is moderate. In English, for instance, students seldom bother to read assigned books and sometimes make book reports based on comic book condensations. Stephen's extracurricular activities, in which he really shows talent and energy, leave him little time for hard study. He is the high school's star swimmer and a leader in student affairs. As a result, though the teachers consider him intelligent, he is behind in math and his grades are mediocre. "I worry about 'em," he admits, "but that's about as far as it goes."



LEADING PRAYER as student council chaplain, Stephen opens council meeting with selection from Y.M.C.A. prayerbook. Students are hushed, reverent.



OUTSIDE HELP in geometry, Stephen's weak subject, is provided by Teacher Patrick O'Mara. Stephen's mother pays \$4 for one tutoring hour a week.

CONTINUED 33

Éléments sous droits d'auteur

SCHOOLBOYS CONTINUED



**AFTER-SCHOOL THEATRICALS** occupies Stephen Lapekas who, with Virginia Basile and Penny Donahue (right), dances *Rockin' Cha* at Y.M.C.A. Stephen spent four hours a week for two months rehearsing for Y.M.C.A. centennial.

**AFTER-SCHOOL STUDY** brings Alexei Kutzkov to the curtained silence of his friend Oleg Koryakovsky's home, a comfortably furnished Moscow apartment. Alexei, who seldom has a date, spends three to four hours a day on homework.



CONTINUED

Éléments sous traits d'auteur

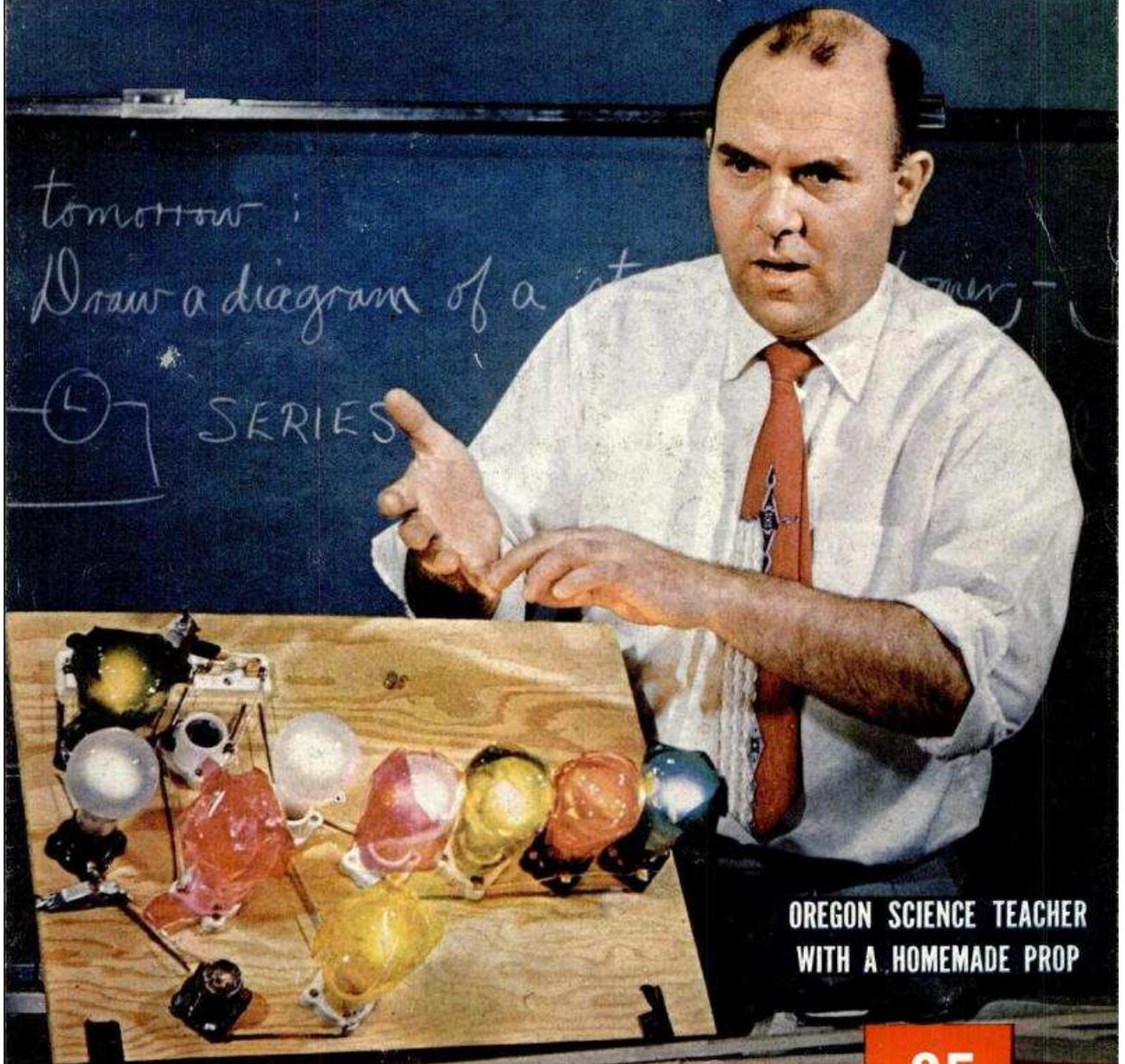
## Annexe 9. La série de reportages *Life* 2 : « *An Underdog Profession Imperils the Schools* »

Nous présentons ici l'intégralité du second photoreportage dans la série sur la crise de l'éducation du magazine *Life* au printemps 1958. Il est consacré au portrait d'un professeur du secondaire, confronté au quotidien à la crise matérielle de l'éducation.

Source : « *An Underdog Profession Imperils the Schools* », *Life* (31 mars 1958) : 93-101.

# LIFE

CRISIS IN EDUCATION PART II  
OUR URGENT TEACHER PROBLEM  
IN PAY, OVERWORK AND TRAINING  
WHAT 'HIDDEN SELL' IS ALL ABOUT

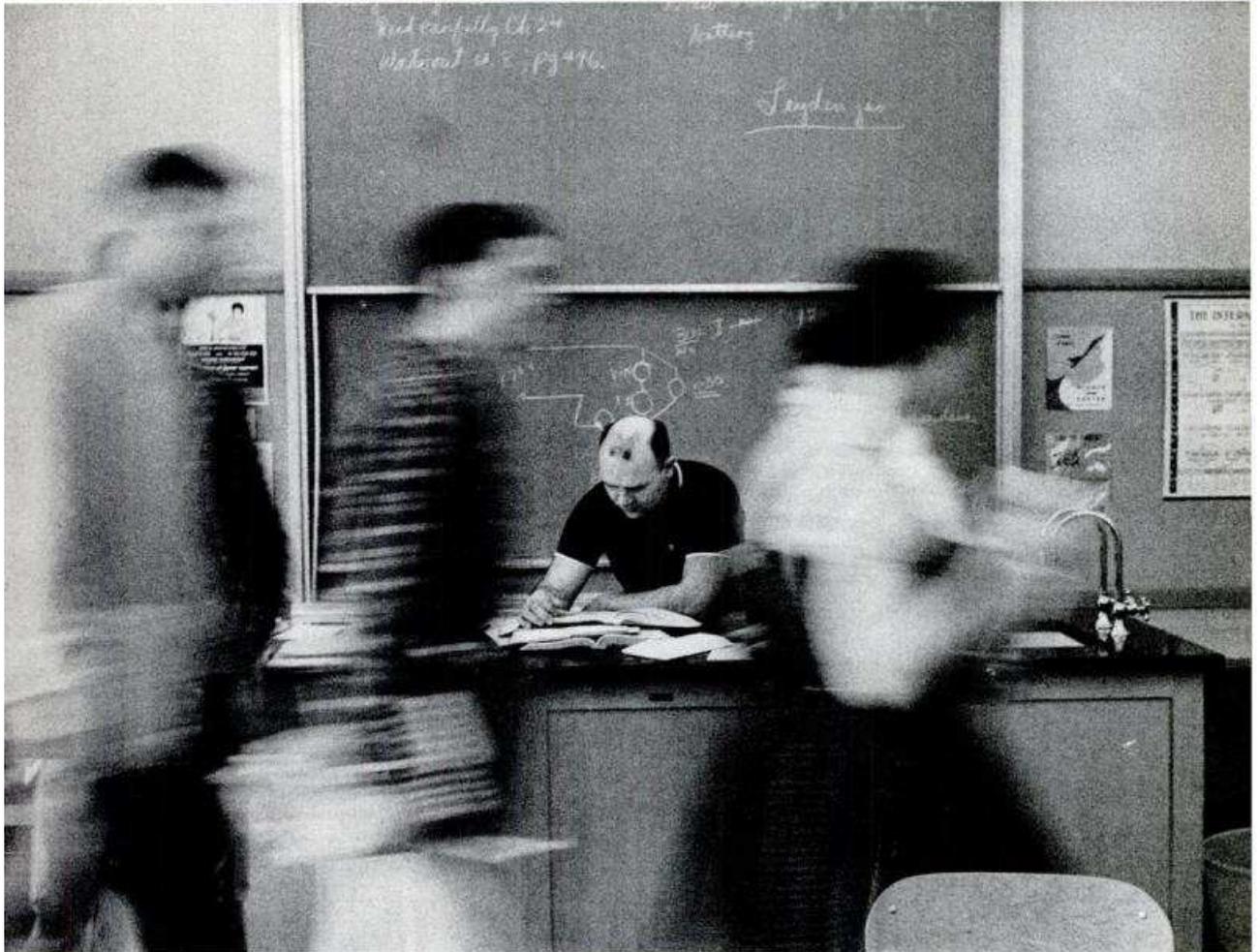


OREGON SCIENCE TEACHER  
WITH A HOMEMADE PROP

REG. U. S. PAT. OFF.

MARCH 31, 1958 **25** CENTS

# AN UNDERDOG PROFESSION IMPERILS THE SCHOOLS



AS DISMISSED SCIENCE CLASS AT DAVID DOUGLAS HIGH, PORTLAND, ORE. FILES OUT PAST HIM, TEACHER DONALD PEARSON HASTILY PREPARES FOR NEXT CLASS

## U.S. teachers are too few and too hard pressed to do a nation-size job

"Sure I've thought of quitting. But how can I walk out in the middle of a battle?" These words of Donald Pearson of Portland, Ore., explaining why he goes on teaching, have a heroic ring. But it takes a kind of heroic resolve to be a teacher in the U.S. today.

Among the many problems of the public schools which *LIFE* listed last week in the first article of this series on the Crisis in Education, the weakness in teaching is one of the most crucial. Teachers hold in their hands the malleable minds of the nation's children. But despite the immense importance of what they do—or should do—they are wretchedly overworked, underpaid and disregarded. And a discouraging number of them are incompetents. The shortage of teachers, which now amounts

to a staggering 227,000, is particularly felt in the all-important fields of science and math. Forty percent of those trained to teach science are snapped up by industry and never get to a classroom.

Donald Pearson, who is on the science staff at David Douglas High, is a cut above most teachers. He has his Master's degree, knows how to teach and loves his work. The school is a new one in a suburb, whose citizens are generous with school funds. Yet Pearson's teaching load hardly allows him time to draw breath in school hours (*above*). Afterward he rushes to his different "moonlighting" jobs, trying to add enough to his \$4,700 teacher's salary to keep a decent roof over his family's heads. His trials, shown in photographs by N. R. Farbman, are told on pages 96-101.

CONTINUED 93

Éléments sous droits d'auteur

# A rough time over the U.S.

The problems which beset Donald Pearson are even worse for thousands of other teachers across the U.S. With the number of children entering school increasing by a million and a quarter every year, the classroom shortage is skyrocketing, and more and more teachers must spend extra hours in school teaching

double shifts. Where real classrooms simply do not exist, teachers do their makeshift best in basements, shacks, buses and abandoned railway cars. In some big cities, where delinquents terrorize teachers and other pupils, it often takes physical courage to teach.

Most teachers would gladly disregard these



**MOONLIGHTING** Teachers all across the country work in a wide range of part-time jobs. Here are two examples: Jim Garvey (left), a biology and German teacher at Acalanes High School in

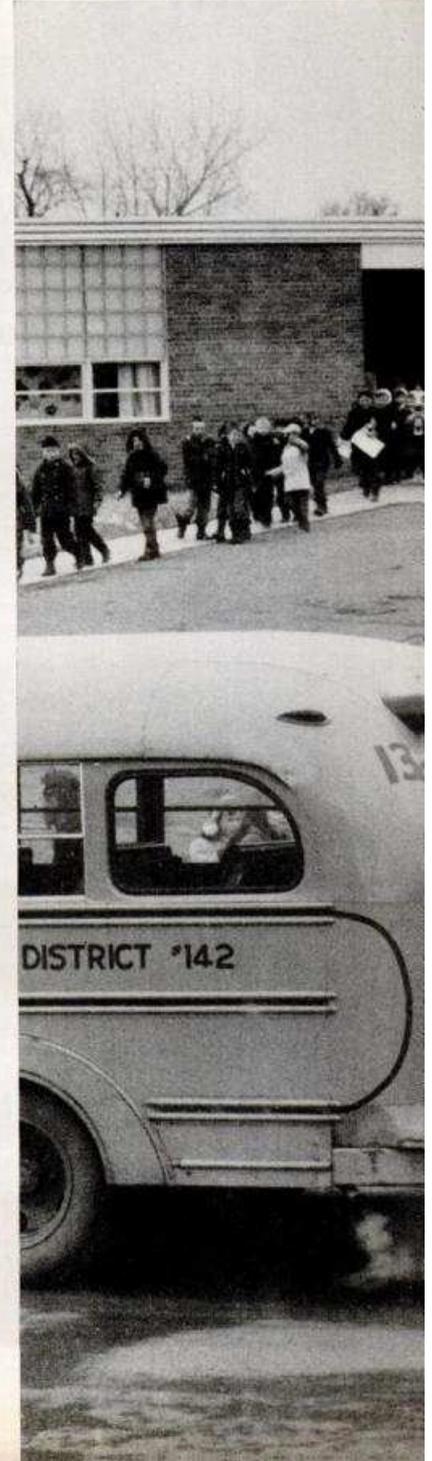


Lafayette, Calif., earns \$125 extra a month delivering newspapers daily from 3 a.m. to 6 a.m. Harold Hodge, mechanical drawing teacher in Washington, D.C., averages \$70 a month as a supermarket clerk.



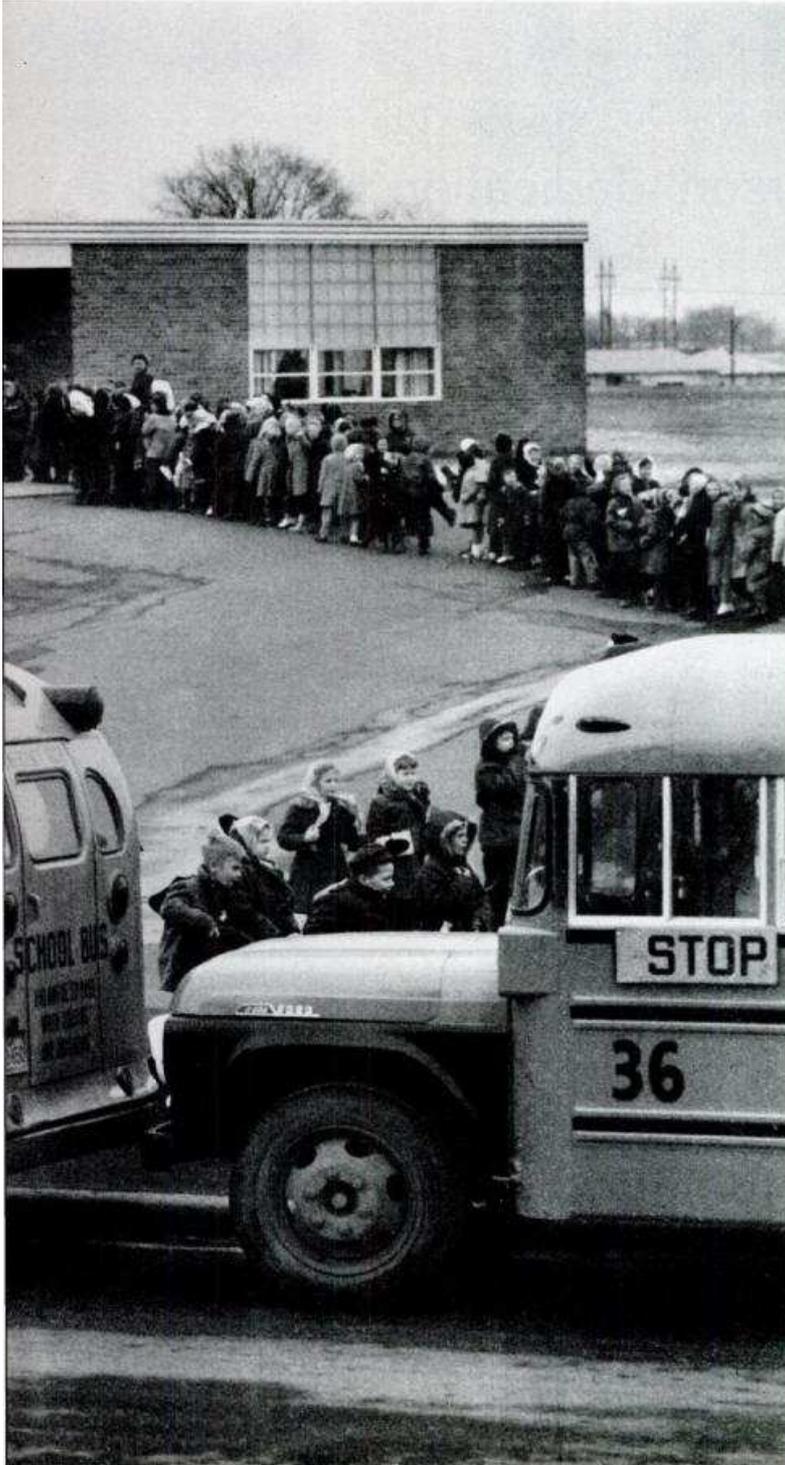
**MAKESHIFT SCHOOLS** In areas of expanding population inadequate classrooms abound. School bus is used near Cape Canaveral, Fla. missile base where population has quadrupled since 1950.

**DOUBLE SHIFTS** In U.S. 840,000 school-children are on double shifts. Here, the afternoon shift arrives as the morning shift leaves at Valley View Elementary School in Bloomington, Minn.

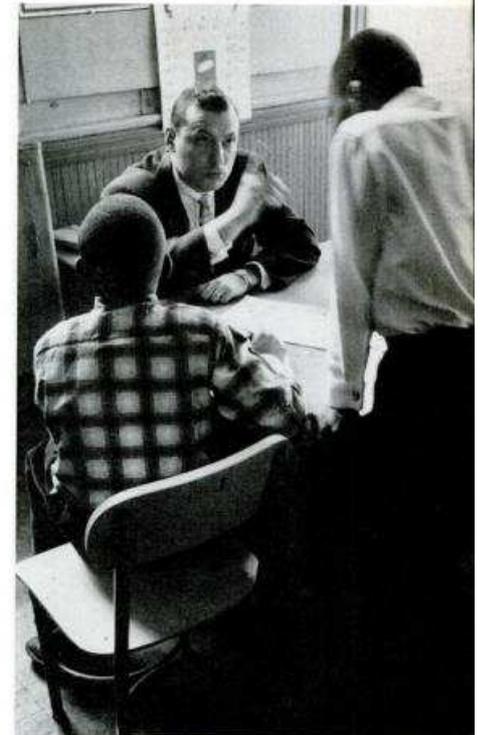


hazards if only they could make a decent wage and be spared time-consuming duties of record-keeping, clerking, janitoring, chaperoning and traffic-directing. They become public drudges, forced to do peripheral work that a community would not expect of any other professional people. While teaching generally imposes less

of a financial strain on women teachers, an astounding 75% of the nation's male teachers, like Donald Pearson, have "moonlighting" jobs, which drain away the energy and interest that should go into their teaching. As one New York City teacher recently confessed, "We rest up in the daytime for our jobs at night."



**TEACHER SHORTAGE** At Memphis, Tenn. Board of Education hearing, Mrs. Richard White, head of the Better Schools Committee, urges raises in local teacher pay to attract more teachers.



**TOUGH STUDENTS** New York City has shifted troublemakers from regular schools to special "700" schools. Here "700" Teacher Walter Heiner with mock seriousness admonishes a pupil.

CONTINUED 95

Éléments sous droits d'auteur



**REWARDING MOMENT** for Pearson comes during general science class when he helps Freshman Gay



Gullickson understand how storage battery works. When Gay asks him for help (left), Pearson (center)

explains: "When we recharge a battery we put electrons back into it. When it's being used, we take

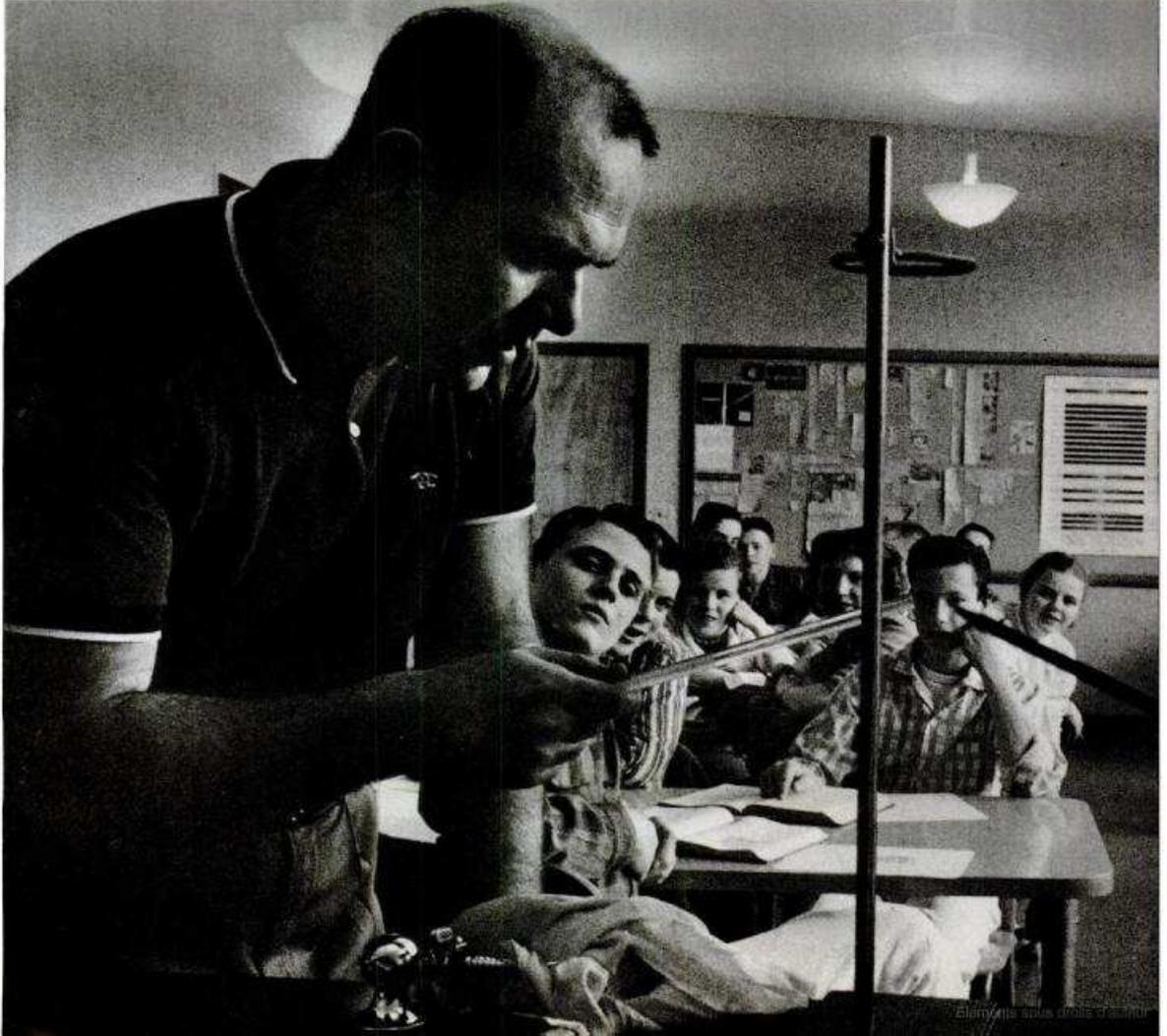
## For Donald Pearson, dedication rewarded as

At David Douglas High School, Donald Pearson has a formidable task: to plant some science in the minds of roomfuls of restless teenagers. For six strenuous hours every day—three of freshman general science, three of upperclass physics—he works earnestly and

imaginatively to put across scientific concepts ranging from caloric measurement to nuclear transmutations. The school is relatively well supplied with science equipment. But whenever he cannot find what he needs, he ransacks hardware and surplus stores for materials

and then invents his own home-made devices. Pearson never has time during school hours to plan his lessons ahead and set up demonstrations. Even after school he has few undisturbed moments. There are no private offices for teachers, and Pearson works late in his

IN STATIC ELECTRICITY DEMONSTRATION PEARSON HOLDS POSITIVELY CHARGED GLASS ROD, DENNIS JUNKEN NEGATIVELY CHARGED BAKELITE ROD. RODS





them out again." Exclaims Gay (right). "It's recharged by electrons coming through; oh yes, I see!"

## a light dawns

empty classroom. This, he says ruefully, "is as private as a railway station." But every so often something happens in class that makes it all seem worthwhile—"Just to see the expression on a student's face when the light suddenly dawns—that's enough to keep me going."

ATTRACT, THEN REPEL PITH BALL (BEHIND STAND)



**SHOPPING FOR CLASS.** Pearson hunts in surplus store for cheap electric meter needed for demonstration. All those he found were too expensive.

**FRIENDLY INTERRUPTION** (below) finds Janitor Duncklee Conger chatting about weather with Pearson, who stayed late to prepare quiz for next day.

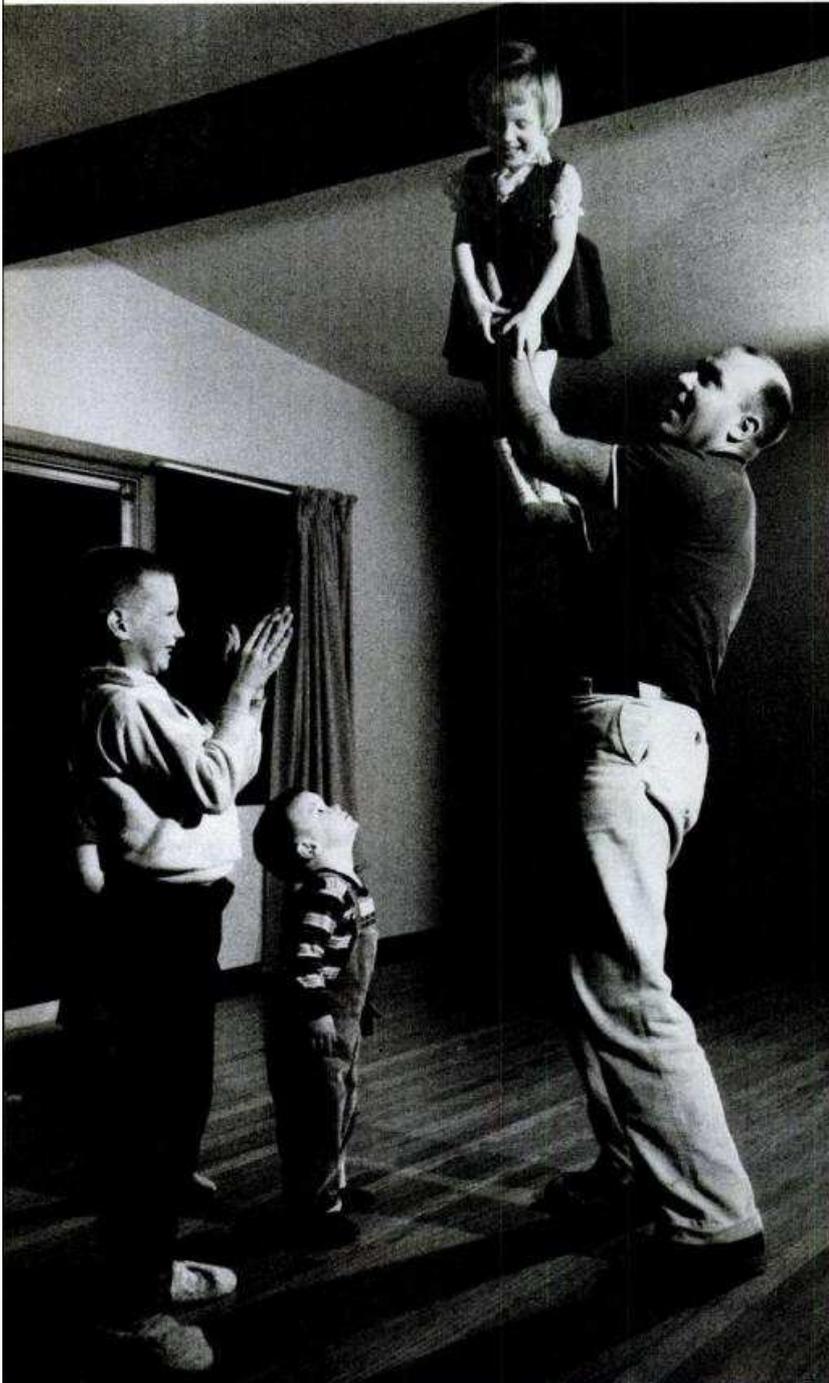


CONTINUED 97

Éléments sous droits d'auteur

UNDERDOG PROFESSION CONTINUED

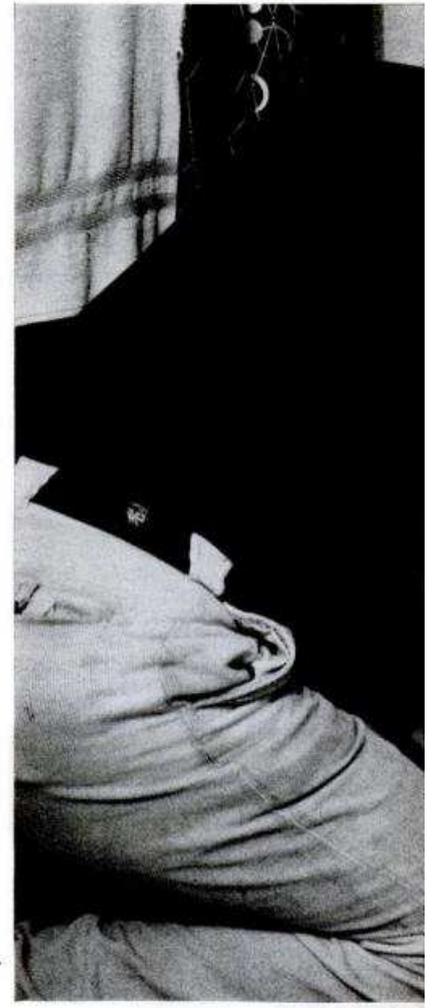
## At home: a full and busy life in a bare house



**ROMP IN BARE ROOM** delights Mark, 8, and Jon, 2, as Pearson lifts Sara, 3, to ceiling. Children love to play on polished floor of unused living room.

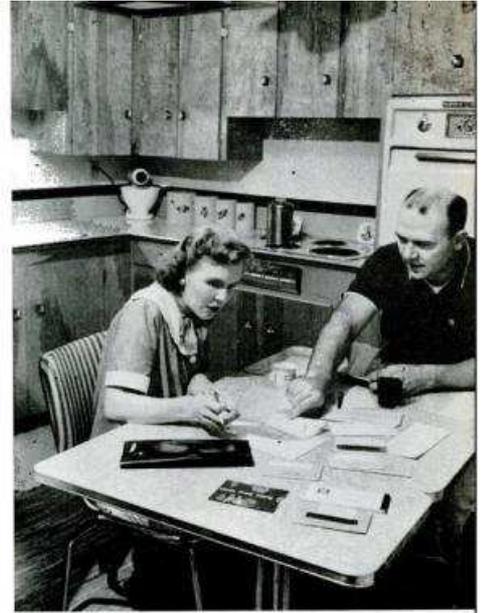
**COMMUNAL SCRUB** is administered by Pearson, who bathes children when he is home. Here he gently wipes Becky's eyes after soap got into them.

To give his family what he feels it deserves, Pearson recently moved his four children and his pregnant wife Marian into a pleasant new \$15,000 house near the school. But it has meant drastic cutbacks in the household budget. Since they cannot afford new furniture, the Pearsons spend most of their waking time in the unfinished basement, surrounded by homemade furniture. The living room is still completely bare (left). With no money to spare for domestic help or baby sitters, Pearson pitches in on household chores, and he and his wife have not been out together for over a year. Marian Pearson still recalls two precious free days last summer, paid for with birthday money from her mother, when she took a holiday at the Y.W.C.A. in Salem, 50 miles away. Despite these measures, their monthly budget comes to \$500, while Pearson's take-home pay as a teacher amounts to only \$372. To see how he makes up the difference, turn the page.

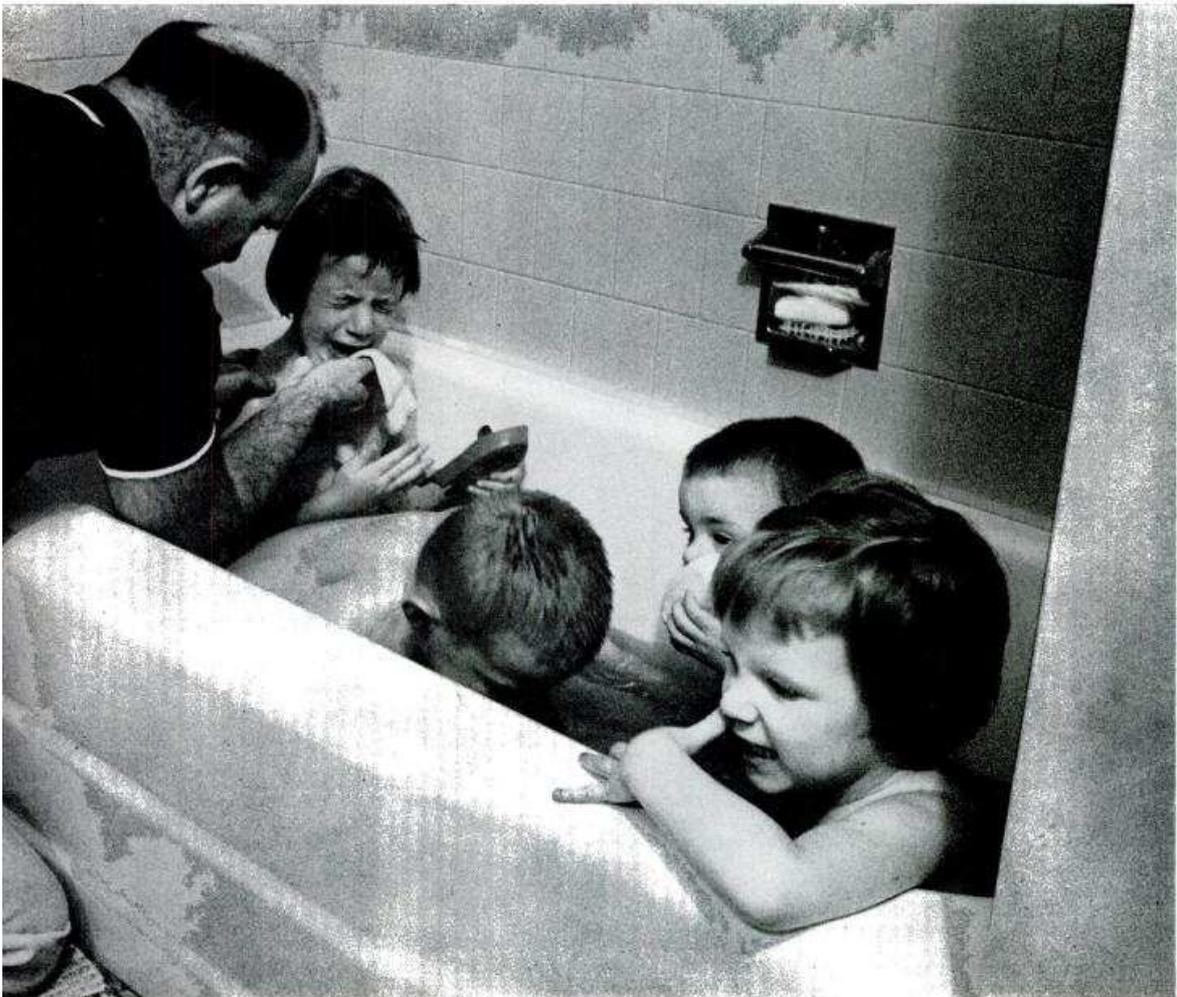




**HOME HAIRCUT** is protested by Jon, but Pearson persists because it saves money. Reflected in the picture window are trees near Pearson's property.

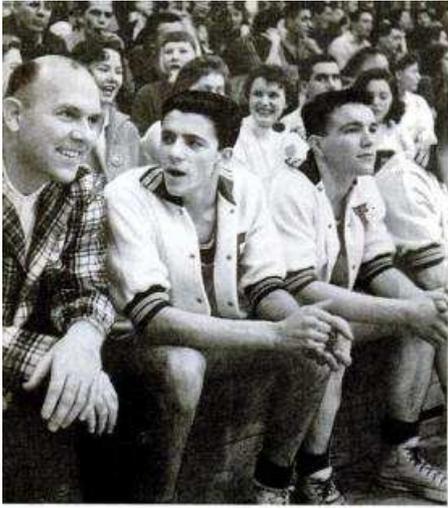


**FAMILY BUDGET** is anxiously checked by Pearsons. They are glad baby is due in summer, for then Pearson can find extra work to pay medical bills.



CONTINUED 99

Éléments vous droits d'auteur



**AS ROOTER**, Pearson sits with team at basketball game with Beaverton High. Pearson drove rooters in school bus, for which he earns \$30 monthly.



**AS CHAPERON**, Pearson dances with hobbysoxer at a teen-age social given by a boys' club from Douglas High and a girls' club from Grant High.

## UNDERDOG PROFESSION CONTINUED

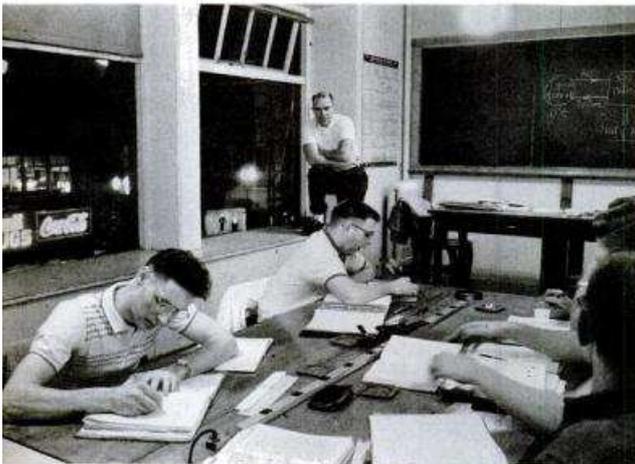


**AT PTA CAPER**, PEARSON IS DRESSED AS CAVEMAN IN SKIT ABOUT COURTSHIP. HIS ONE LINE: "UG-GLUG"

## And after school: more chores

To earn enough to pay his bills, Pearson has organized every moment outside of class into a frenetic patchwork of "moonlighting" jobs. In addition, he performs a host of gratuitous chores—chaperoning teen-age dances, collecting tickets at basketball games and clowning at PTA shows (above). For extra pay, he tutors,

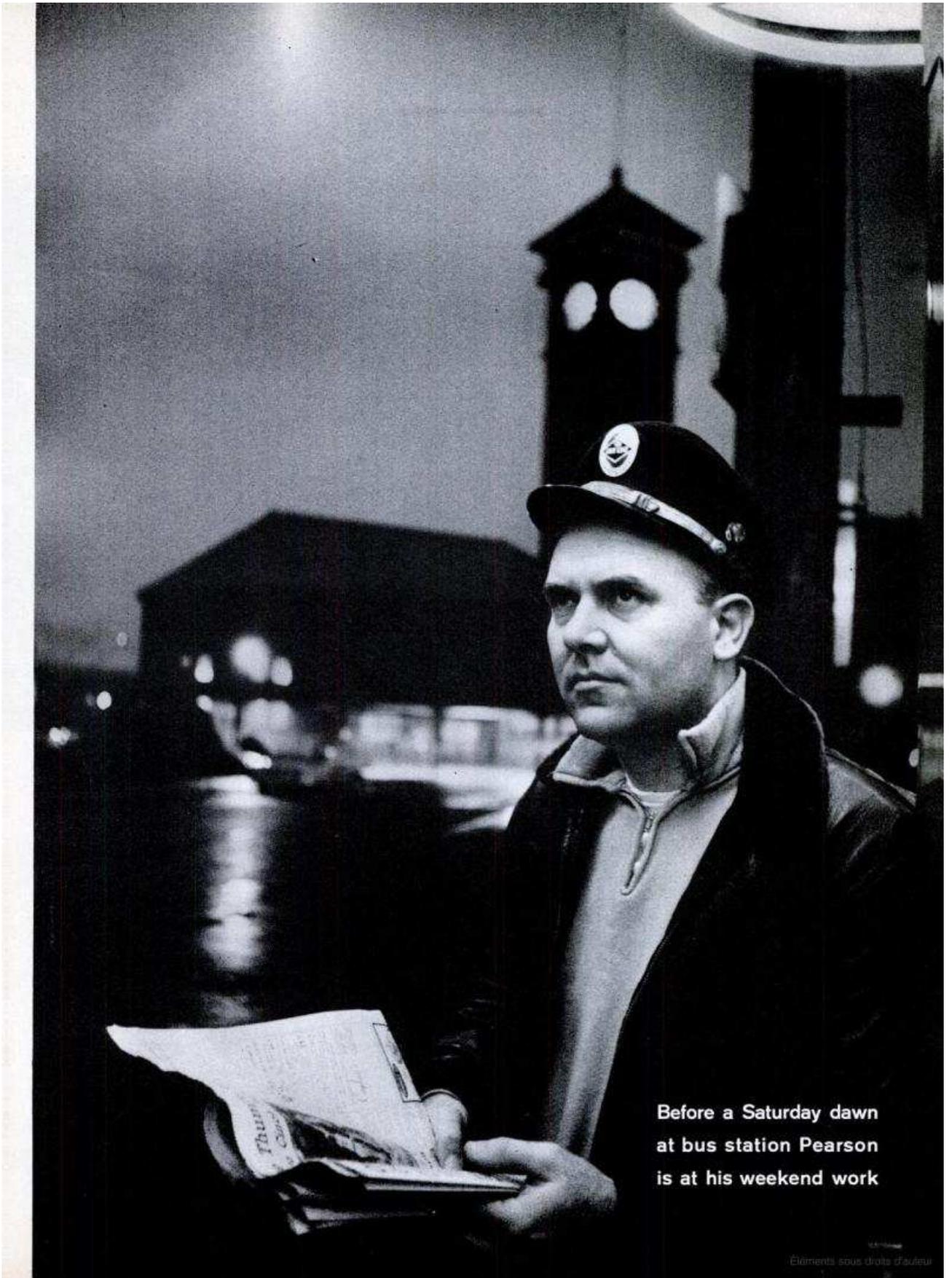
drives the school activities bus, coaches freshman baseball and teaches electronics in night school. His weekends he sacrifices for his biggest moneymaker, driving a commercial excursion bus. It is hard on his children for him to be away seven days a week. "But it won't be this way forever," says Pearson hopefully.



**AS NIGHT SCHOOL TEACHER**, Pearson gives class at Portland Television College. He earns \$10 for each three-hour weekly session. In this class Pearson often makes use of homemade equipment he built for high school demonstrations.



**AS BUS DRIVER**, Pearson gets a taste of privacy. Having driven passengers to ski slopes of Mount Hood, Pearson has bus to himself to mark 150 science quizzes he brought along. He works 12 hours a day on Saturday and Sunday, earns \$33.



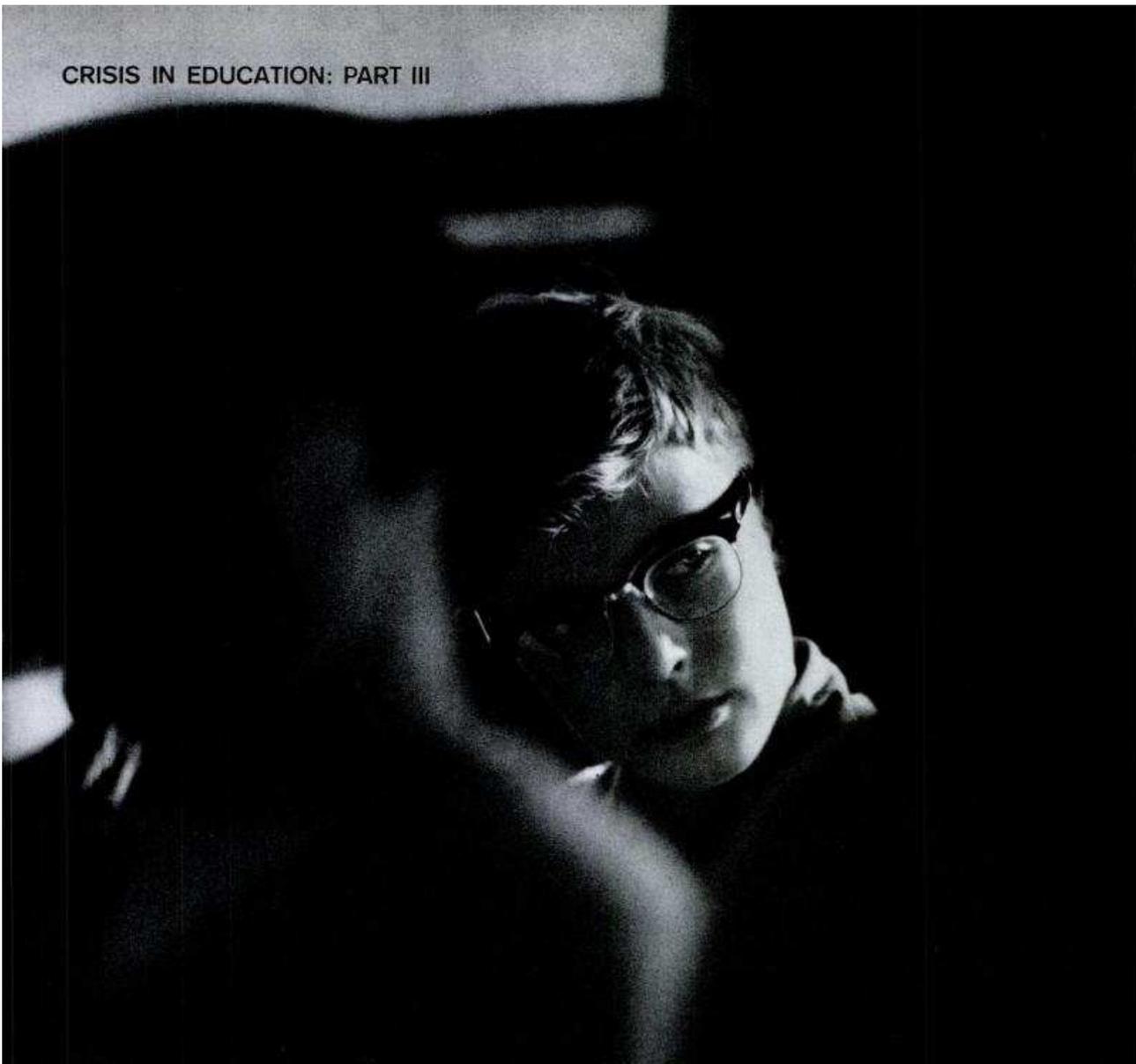
Before a Saturday dawn  
at bus station Pearson  
is at his weekend work

© 1988  
Éléments sous droits d'auteur

## Annexe 10. La série de reportages *Life* 3 : « *The Waste of Fine Minds* »

À compter du troisième épisode, la série sur la crise ne fait plus l'objet de la couverture de *Life*. Un photoreportage de taille conséquente est toutefois toujours présent pour poursuivre la série. Nous présentons ici quelques planches extraites du troisième photoreportage, consacré au parcours d'un élève précoce et brillant, freiné par l'absence de structures capables de répondre à sa soif de connaissance.

Source : « *The Waste of Fine Minds* », *Life* (7 avril 1958) : 89-97.



HIS THOUGHTFUL FACE REFLECTING COMPLETE ABSORPTION, STUDENT BARRY WICHMANN, 11, PAYS ATTENTION DURING MUSIC CLASS IN ROCKWELL CITY, IOWA

## THE WASTE OF FINE MINDS

Gifted children like Barry Wichmann get short shrift in U.S. schools

Behind the alert and steady gaze of the 11-year-old schoolboy above lies a mind of truly thrilling potential—a mind that, properly attuned, might someday pierce labyrinthine complexities and reach profound conclusions. But because U.S. schools are generally inadequate to deal with gifted children like Barry Wichmann, the odds are against his ever realizing the extraordinary possibilities inherent in his superior intelligence. And there are a million other talented children like Barry. "The gifted are the most retarded group we have," reports one expert despairingly. "Their achievement in relation to their ability seems to be smaller than that of any other group."

The waste of the gifted child, treated here in the third instalment of LIFE's series on the crisis in education, is supremely critical. It is the

gifted of this young U.S. generation who must be counted on to provide the nation's future leadership, especially in creative scientific thinking. While there are educational programs for gifted children in some localities (p. 96), in some places there is nothing at all.

This is the case in Barry Wichmann's town—Rockwell City, Iowa (pop. 2,333). Barry, whose I.Q. of 162 marks him superior even to most gifted children, attends sixth-grade classes with children his own age. Largely because of his growing indifference to unstimulating work, he is doing poorly in school. At home his anxious mother and father are groping in their efforts to direct him wisely. The great danger for this lively and strangely lonely boy lies in the chance that, his talents wasted by disuse, he will end his isolation by becoming an utterly ordinary person.

Photographed for LIFE by GREY VILLET

CONTINUED 89

Éléments sous droits d'auteur



**DURING TEST** in geography Barry discusses a question with Mrs. Carlson, his teacher. Barry always finishes such quizzes ahead of the other students.

**IN REHEARSAL** for the class play Barry directs reading of the group. He is often called upon to read aloud, lead discussions and organize parties.

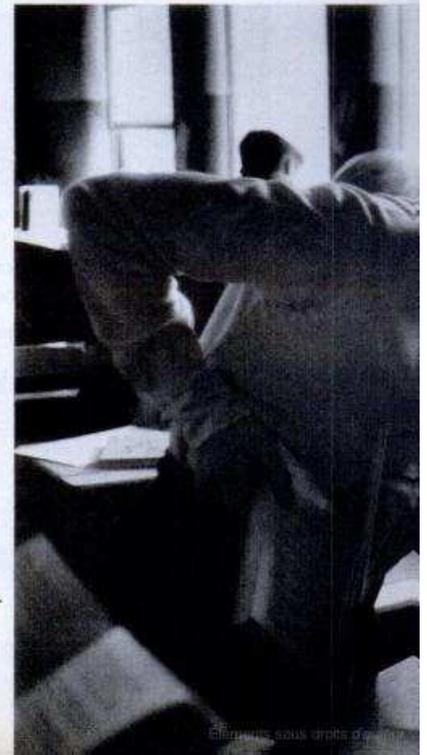
## No challenges at school

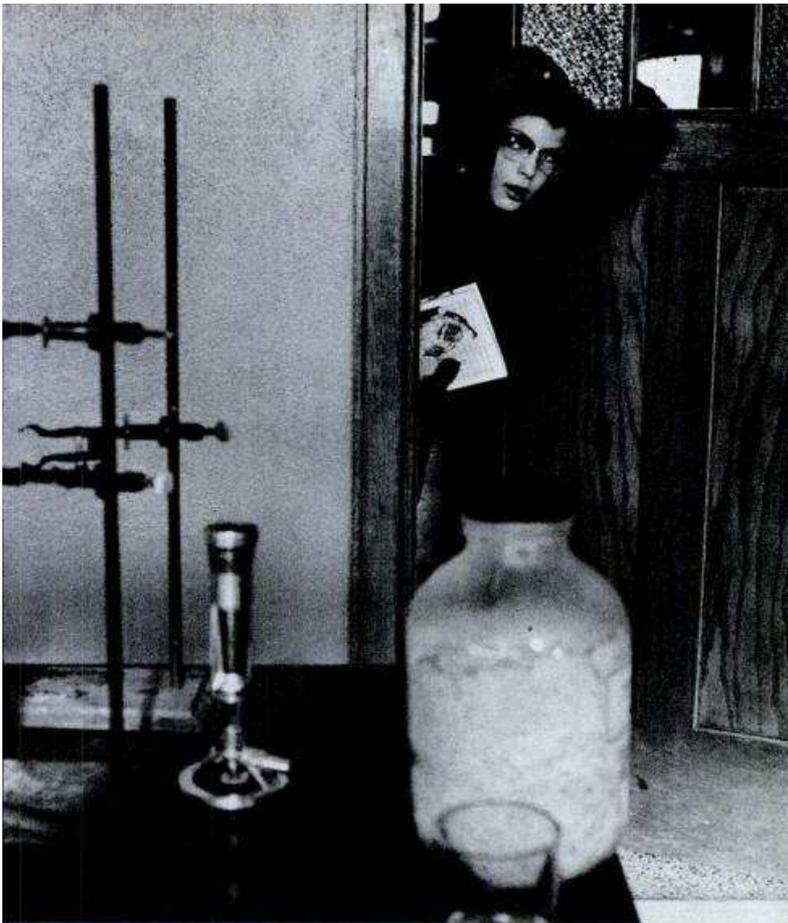
A psychologist's lengthy report, made four years ago when Barry Wichmann was in the second grade, ended with this glowing recommendation: "He should be led to realize that academically he need know no limit."

Yet, with dreary regularity, Barry has been promoted with his classmates of that year. Today he stands at about the middle of his class. His arithmetic is poor and much of his other work is only fair. His performance, especially in multiplication tables or similar rote assignments, is sloppy and erratic. Barry's exuberance used to be a problem for his teachers, but now he is likely to be silent and inattentive. He rarely joins his class in the schoolyard at recess. "Nothing out there but cold," he says, "and nothing to do but stand in it."

In Barry's class there are five children with reading difficulties. Mrs. Nita Berg Carlson, the teacher, has to spend far more time with them than she can give Barry (whose reading, most tangible evidence of his superior intelligence, is now at about the 11th grade level). "There are just so many hours," says Mrs. Carlson, "and so much to do."

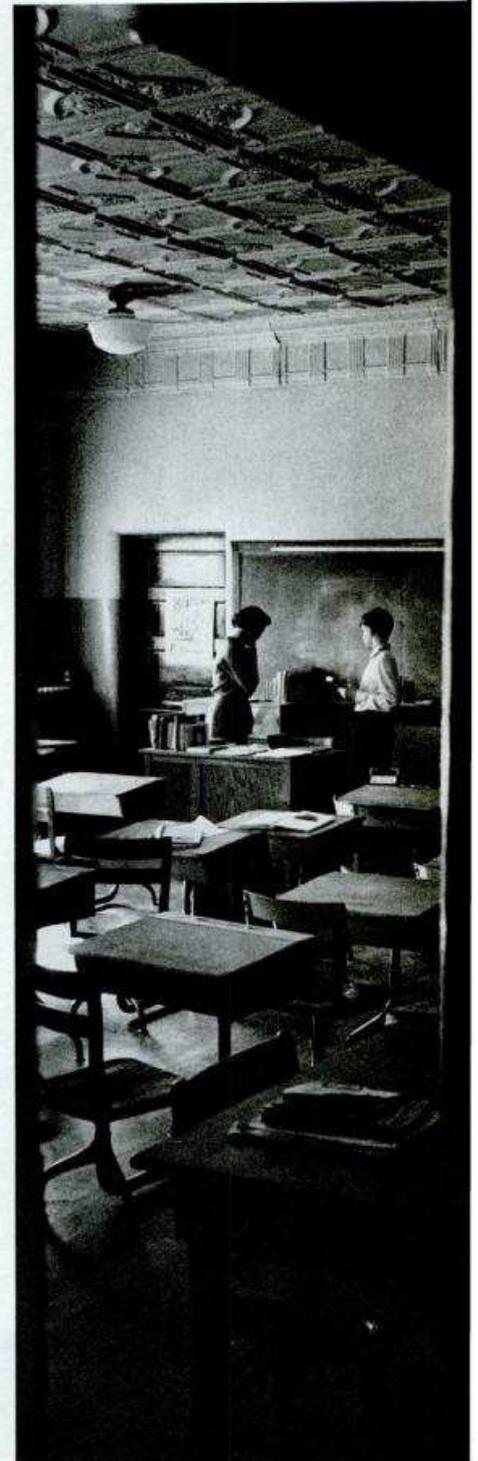
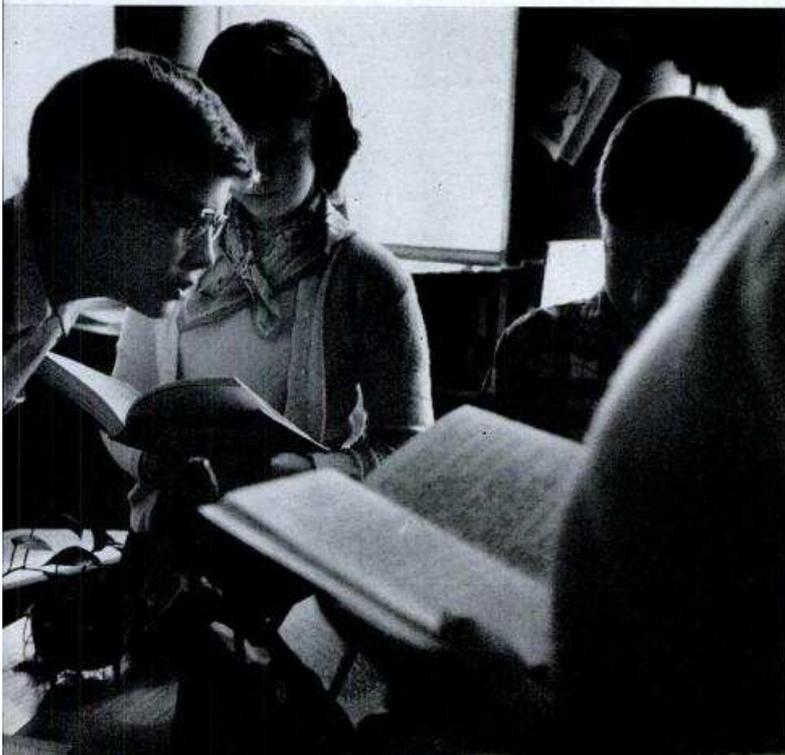
Though she does not give Barry extra work to do outside school, Mrs. Carlson does call on him often during class periods to read his compositions, which are far more maturely written than those of his classmates. He directs class plays (*below*), and often takes over group discussions, once entertained the other students with a long ad lib dissertation on "Noblemen in the French Revolution." In these situations he is almost aggressively eager. Faced by the rare chance to excel and a challenge beyond the routine, Barry is at his best.





**ON SECRET VISIT** after class Barry peeks into the high school science laboratory. In past years he knew the science teacher well, came in lab often

just to poke around at bottles and ask questions. But now there is a new science teacher and Barry is too shy to come in unless the room is empty.



**DURING RECESS** Barry stops in empty room to discuss book with substitute teacher, Mrs. Jack Gray, a favorite of his though she teaches another class.

CONTINUED 91

Éléments sous droits d'auteur



**EXPLORING A STORE,** Barry looks at animal pictures in a small slide viewer. Stores are exciting visiting places for Barry, who drops in several each day during and after his paper delivery, mostly just to look around. He pokes into

everything and has become such a familiar browser to clerks that they never question him. Barry eventually discarded the viewer, bought a 25¢ alphabet puzzle and a 5¢ chain with a whistle on it, later tested pitch of whistle on piano.



**AN ARDENT COLLECTOR,** Barry prepares stamps for his album. He also gathers rare coins, fossils, rocks and studies rock samples under microscope.

## Around the U.S., old prejudice and too little effort to help

Across the U.S. today brilliant youngsters are growing up in an isolation almost as profound as Barry Wichmann's. These children should be getting the best education that the nation can provide. But because of ignorance, prejudice, and a paralyzing inflexibility in the whole public school system, tragically little is being done to help them.

Many people think that it is undemocratic to provide special help for the gifted. They feel, rightly, that every child deserves an equal opportunity to education. But it is neither fair nor democratic to deprive a bright child of the education he needs simply because other children cannot use it.

Some educators still think that it seriously harms gifted children to let them advance ahead of their age group. But studies show that, except in isolated cases, bright pupils quickly adjust to working with older classmates, and that it does far more psychological damage to hold them back.

Many communities oppose special programs as being too expensive. Yet the same communities will often spend generously on much more costly schooling for the retarded.

Probably the greatest obstacle is the hide-bound organization of the schools themselves. It has been estimated that one out of five children are bright enough to finish school in 10 years instead of 12. Yet they must advance, in lock step with the mediocre, up the rigid ladder to which they are tied merely because

of their chronological age. Scarcely 5% of the nation's high schools have more than token programs for the gifted, and even fewer elementary schools offer any help at all.

In a few cities like Cleveland, Pittsburgh, New York City and Portland Ore., where community leaders have rallied the public behind them, special elementary classes have been operating for years. But in most of these, pupils only cover more comprehensively the same ground as the regular classes. One of the rare instances of encouraging acceleration is in Milwaukee, where children can advance through the first three grades as fast as their brains will carry them.

The elementary schools which face the most difficult problem in coping with gifted children are the ones in small towns like Rockwell City. Special classes in a school of that size would be too small to be economical. Furthermore, the teaching staff in small town schools is seldom equipped to handle the gifted. Unless some unusually competent teacher takes a personal interest in a gifted child or he is allowed to study at least some subjects with older pupils who are more nearly his intellectual equals, the only recourse in this kind of situation may be a drastic one: to move to another community where his intellect will be freed to expand at its own healthy and normal pace. This the Wichmann's are now resigned to do, and they are hopefully searching for the school that can give Barry the help he needs.

**WINDOW-SHOPPING,** Barry looks in at odds-and-ends store, says of the owner's high prices, "He just wants to keep all of it around him forever."

## Annexe 11. La série de reportages *Life* 4 : « *Tryouts for Good Ideas* »

À compter du troisième épisode, la série sur la crise ne fait plus l'objet de la couverture de *Life*. Un photoreportage de taille conséquente est toutefois toujours présent pour poursuivre la série. Nous présentons ici quelques planches extraites du quatrième photoreportage, consacré aux initiatives individuelles de quelques établissements pour résoudre la crise.

Source : « *Tryouts for Good Ideas* », *Life* (14 avril 1958) : 117-125.

CRISIS IN EDUCATION PART IV



HIGH SCHOOL STUDENTS WATCH JET ENGINE ON WIRE ROAR BY DURING SCIENCE SHOW PUT ON AT RENSSELAER POLYTECHNIC INSTITUTE IN TROY, N.Y.

# TRYOUTS FOR GOOD IDEAS

The nation stirs with new interest in science, new plans for schools

In the midst of the crisis in education which LIFE has discussed in the first three instalments of this series, the rapt faces of teen-agers above are an encouraging omen. Even as the weaknesses in the schools are being revealed and debated, some good ideas are being tried out just where they are most needed—in the vital fields of science and math.

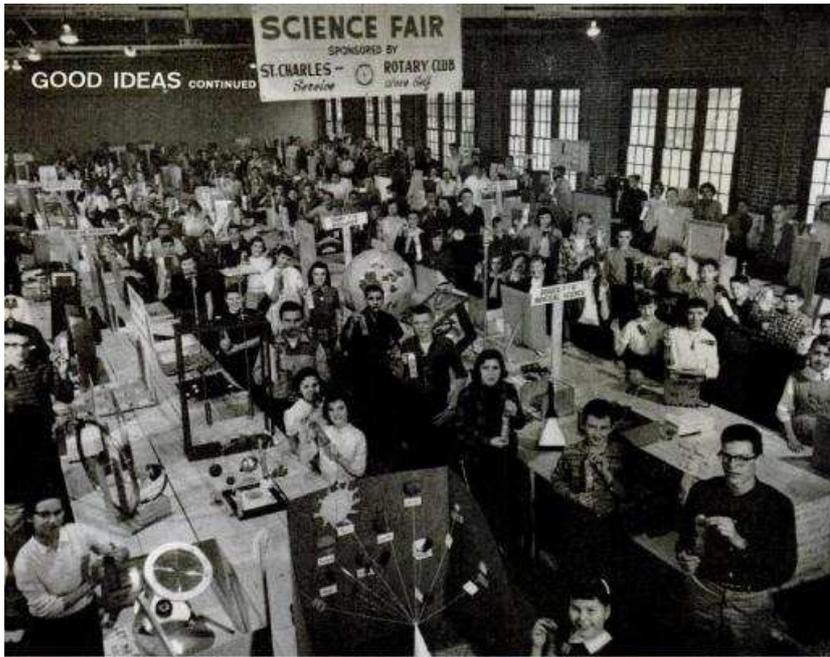
In the new atmosphere of urgency, scientifically minded youngsters all over the U.S., in school and out, have suddenly become the objects of fond and anxious national attention. They are offered awards and scholarships, admitted to the sanctum of serious scientific research and even honored with parades. More important, the youngsters themselves are responding enthusiastically. School science clubs are burgeoning and this

year some 300,000 youngsters, 50,000 more than last year, are displaying their personal scientific projects at local and regional science fairs.

All these signs, however hopeful, would mean little unless they were at the same time reflected in the classrooms. And this is beginning to happen. In schools all over the country, science and math courses are being reassessed and tightened up. A wholly new way of teaching math and physics is being worked out and used (pp. 122-125). Thousands of students are getting advanced subjects, expertly taught via TV in small rural high schools which hitherto were unable to offer them. Finally, to raise the quality of the schools in general, a famous educator announces his far-reaching plan for an entire model high school (pp. 120-121).

CONTINUED 117

Éléments sous droits d'auteur



**ST. LOUIS.** In St. Charles, suburb of St. Louis, 2,300 pupils from 11 schools show homemade exhibits in science fair, held this year for the first time in

this district. St. Charles Rotary Club, the sponsor, gave \$91 in cash prizes, plus a \$50 scholarship for top winner. Prize ribbons were won by 359 exhibits.



**RIVERSIDE, CALIF.** A class of elementary school pupils, half hidden under cardboard space helmets, solemnly listen to astronomy lesson. The



**PORTLAND, ORE.** Watching for Sputnik II, Oregon elementary and high school students man scopes at 6 a.m., in teacher's garden. Team was cited by Smithsonian Observatory for spotting rocket section of Sputnik I as it began to fall.

## For budding scientists



**GLENCOE, ILL.** Seventh graders in Glencoe school pour water into plastic digestive system of model human they built in class. Glencoe has a very good science program, requires all seventh, eighth graders to work on special projects.



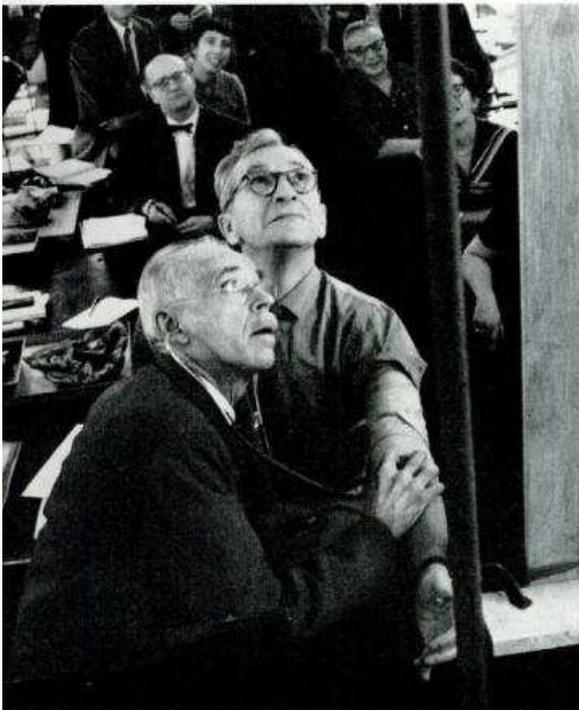
homemade helmets are part of classroom project which includes 13-foot-high cardboard rocket, control panel, launching pad for a "trip to the moon."



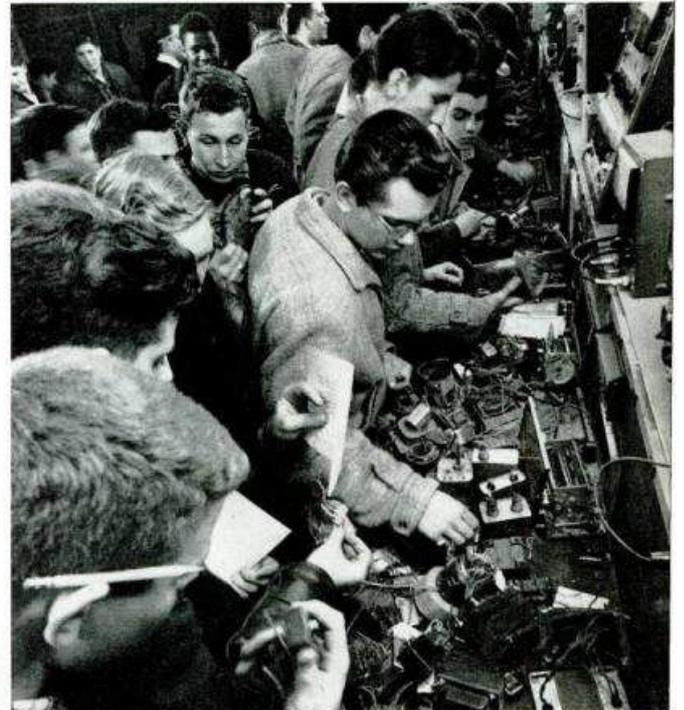
**HOUSTON, TEXAS.** City's top high school science students hold aloft framed certificates and \$100 savings bonds presented by mayor. To boost

science education and also sales of savings bonds, Houston held a parade in which they honored star students, drove them through streets in motorcade.

## from coast to coast, honors, fairs, giveaways



**NEW YORK CITY.** Heart Expert Dr. Paul Dudley White, President's specialist, shows high school biology teachers how to dramatize blood pressure at New York University. Subject's blood pressure registers in tube attached to board.



**YONKERS, N.Y.** Crowd of eager youngsters picks over \$3,000 worth of electronic equipment at Westlab Electronics, Inc.'s giveaway of used or surplus stock. High school students come from miles around to find needed parts for projects.

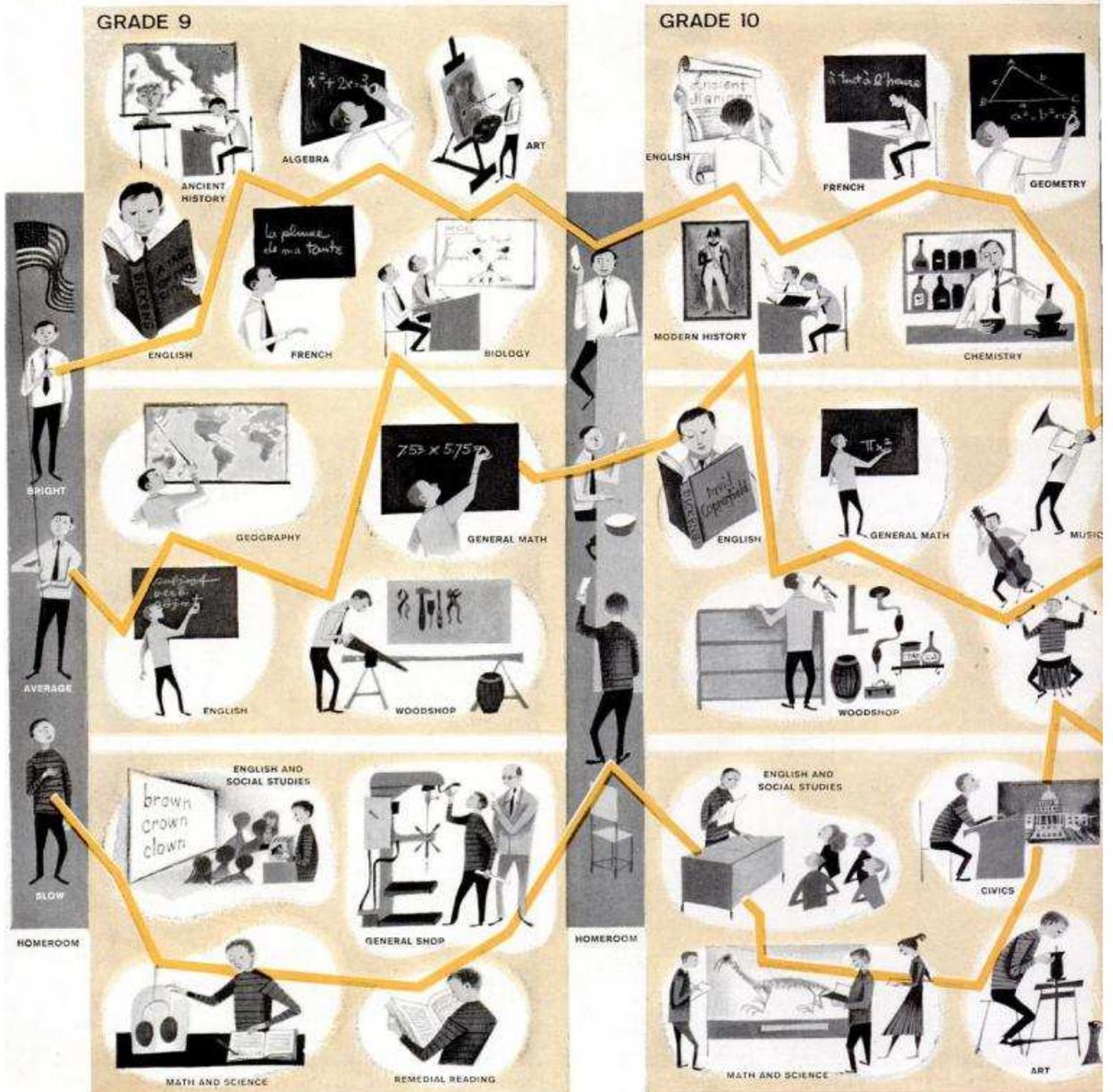
CONTINUED 119

Elements sous droits d'auteur

# Famous educator's plan for a school that will

The animated chart below gives the essence of a significant and workable answer to the basic problem of U.S. education: how to raise its intellectual quality—giving the best minds a chance for unhampered intellectual growth—and yet still preserve its traditional democratic ideals. The plan was worked out by one of America's most distinguished educators, James Bryant Conant, Harvard's former president, who has for years concerned himself with high school problems. This spring, after having made a firsthand survey of 50 high schools in 16 states under the sponsorship of the Carnegie Corporation, Dr. Conant set down his concept of an ideal high school. He then collaborated with LAF in preparing this

simplified chart, which is the first published statement of his over-all idea. In a school set up according to the Conant plan, there would be three general levels of courses: a stiff academic curriculum for the upper college-bound 20%, an elementary level for the bottom 20% and a diversified vocational program for the rest. But students can move from one level to another to take certain courses. A vocational student, for instance, may take some academic subjects if he shows ability. Every student must take four years of English, four of social studies, two of math and two of science. But they are separated into different classes according to ability. Bright students should also take at least three years of a



**HIGH SCHOOL PLAN** shows careers of representative bright, average and slow pupils through four grades of comprehensive high school, as envisioned by Dr. Conant. Each student's curriculum is traced

by yellow line to show how it crosses from level to level for some courses. Pupils begin the day together in homerooms, then separate for individually planned courses. Bright pupil takes stiff precollege

academic course which requires 20 hours of homework a week. By 12th grade he does original English research, reads French newspapers and takes college level science and math. He goes to other level

# advance students according to ability



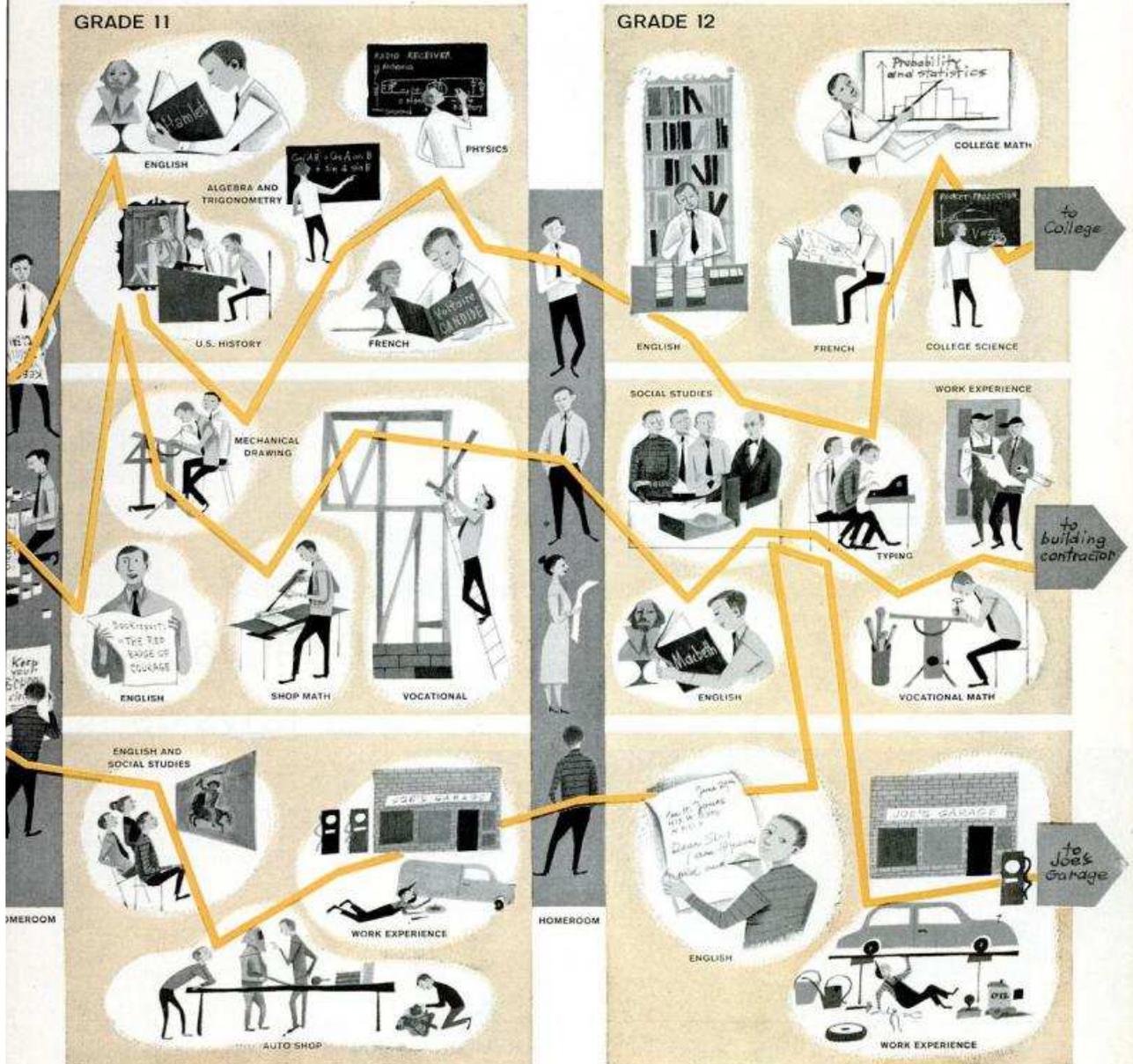
CONANT

foreign language. All pupils mix daily in homerooms, physical education periods (not shown in the chart) and certain classroom periods. Dr. Conant emphasizes that the success of the plan depends on the school's guidance counselors, who must help every boy and girl choose the right subjects and pressure bright students to take tough courses. As a result each pupil will have a hand-tailored school career and a definite idea about what he intends to do after graduation.

Dr. Conant's plan is a series of recommendations and not a detailed blueprint. One of its great merits is that all its elements are being practiced in part in one school or another. Dr. Conant chose only those he

has seen working successfully in schools he visited.

The school best suited to the plan is the comprehensive high school. Comprehensive high schools are large and offer a wide range of academic and vocational subjects to their students, who themselves represent a cross section of the population in ability and background. There are about 2,000 comprehensive high schools in the U.S. which fit Dr. Conant's definition. There will be many times more as soon as thousands of small, inadequate rural high schools consolidate into larger units—a policy he strongly recommends.



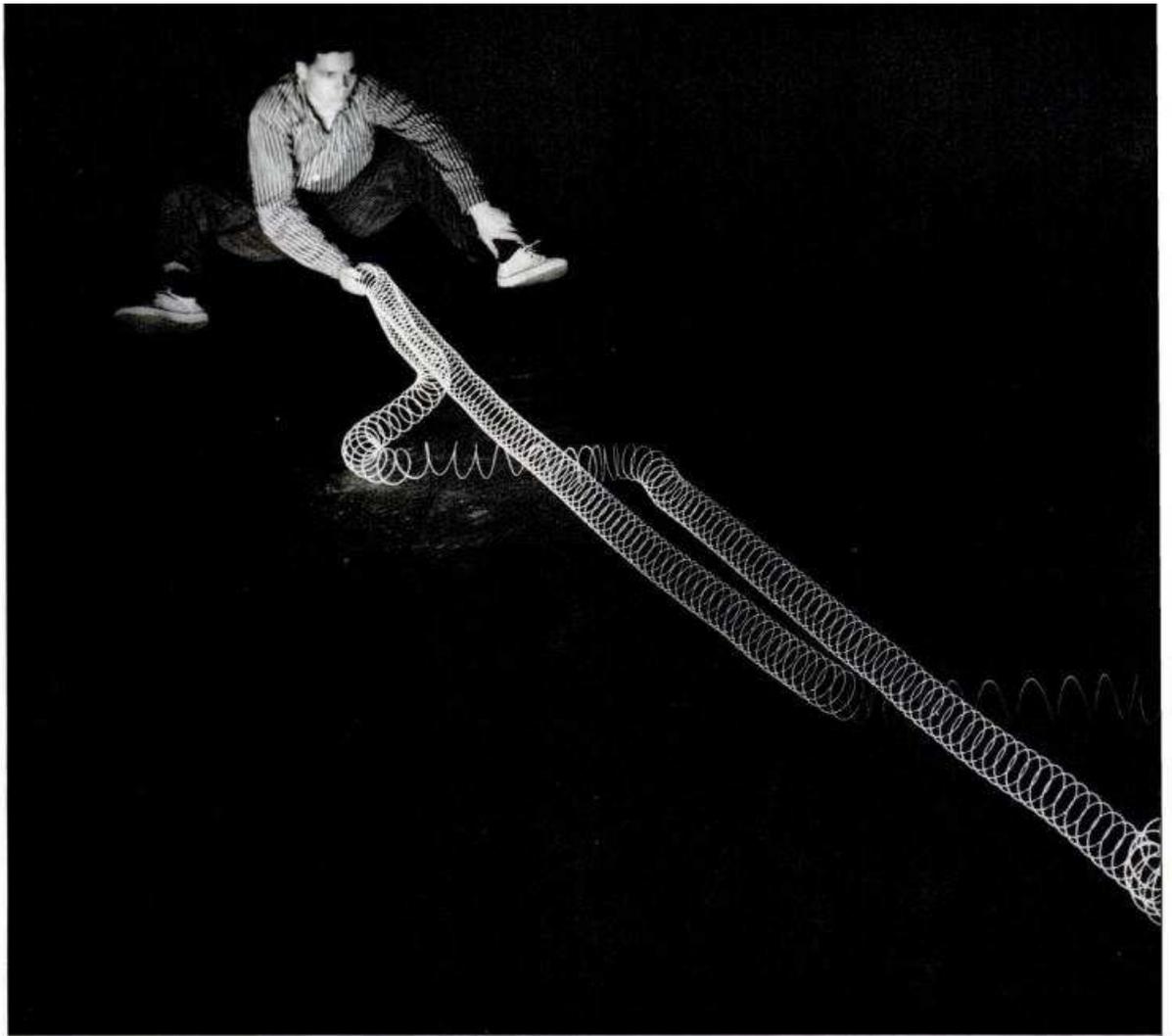
for subjects like mechanical drawing and typing. Average student takes a largely vocational course. This example shows one who is interested in building trades. He joins bright pupil in biology, modern

and U.S. history. He takes woodshop, simplified general studies, and vocational math and spends part of last two years outside school working on building projects. Slow learner takes even more simplified

general studies and basic shop courses. He spends part of last two years working in garage, which may hire him after graduation. All three come together for music, 12th grade social studies, and typing.

CONTINUED 121

Éléments sous droits d'auteur.



#### Wave mechanics with a toy

Long Slinky toy (*above*) introduces students to wave mechanics. In double exposure above a moving wave is shown twice, once (*top*) on its way out and again coming back on the rebound. The returning wave comes back on the opposite side of the Slinky. Reflected light and radio waves behave in the same way.

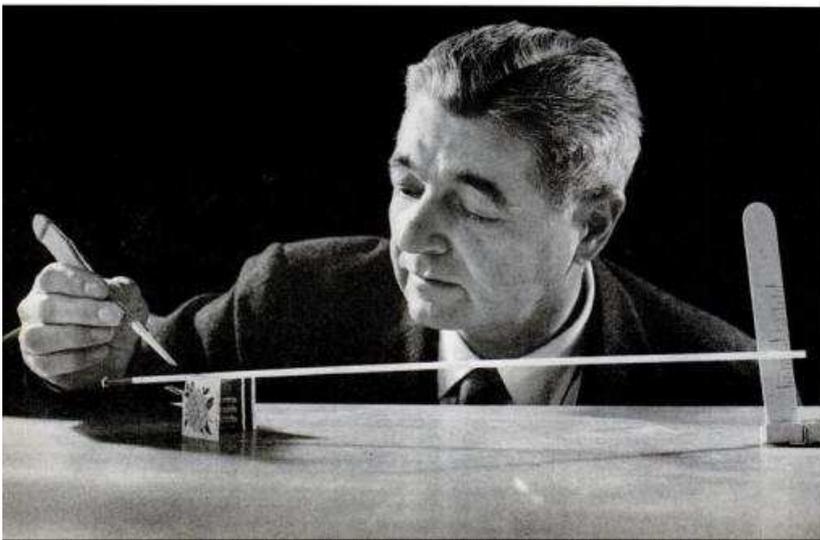
#### Sensitivity with a soda straw

Dr. Jerrold R. Zacharias (*below*), head of Physical Science Study Committee, weighs hair on a delicate microbalance consisting of soda straw, matchbook, balancing screw and a calibrated medical tongue depressor. Balance can measure one millionth of an ounce, equal to that of refined lab balances.

## Do-it-yourself physics

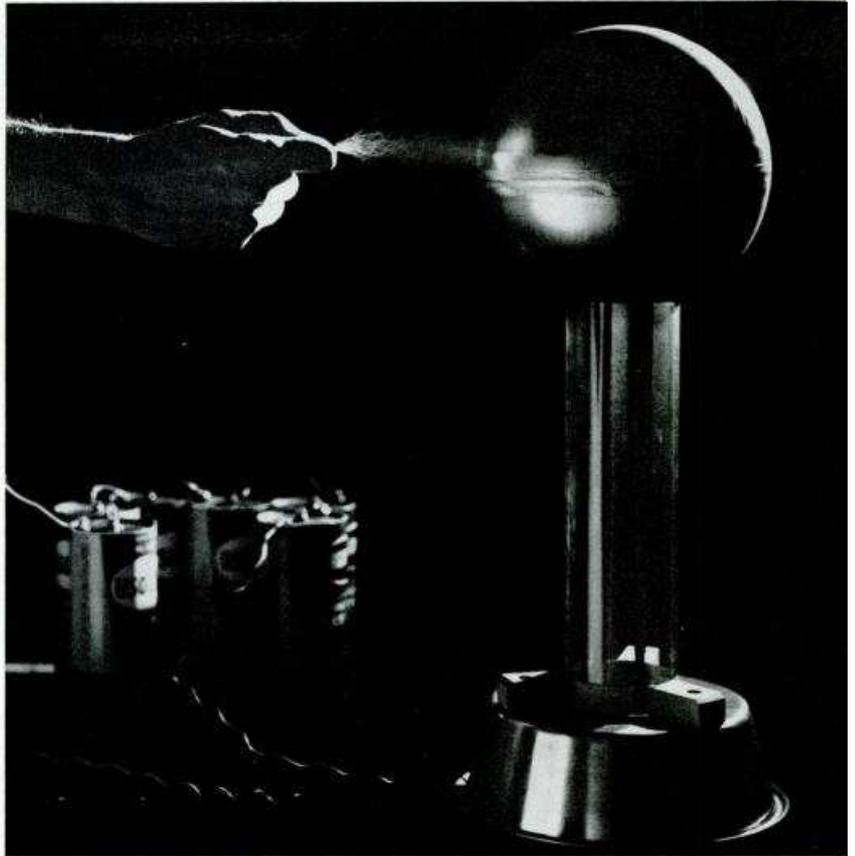
At M.I.T. a group of eminent scientists collaborating with some high school science teachers have been fomenting a revolution in high school physics with toothpicks, rubber bands and pie plates. They use these homely tools to perform the experiments shown here that are part of the new course they are preparing.

The scientists say that two basic things are wrong with high school physics. Its concepts are decades out of date and its textbooks overloaded with practical applications. The new course, developed with National Science Foundation support, concentrates on basic principles, many of them new to high schools. To demonstrate the principles, the M.I.T. group has invented these amazingly sensitive devices, so inexpensive to make that lack of money will not keep a school from using the course. In its debut this year in eight secondary schools the course has proved so successful that 300 teachers will be trained to teach it this summer.



Elements vous droits d'auteur

GOOD IDEAS CONTINUED



200,000 volts with a baking pan and rubber belt

A Van de Graaff generator used to build up high electric charges is made of a metal geography globe coated with aluminum paint, a plastic tube, baking

pan for a base, two pulleys, a rubber belt, electric motors, batteries. It costs less than \$10, generates over 200,000 volts and shoots spark  $4\frac{1}{2}$  inches long.



Cloud chamber in a plastic food dish

Cloud chamber reveals paths of nuclear particles. This chamber is plastic food dish, chilled over mouth of Thermos containing dry ice and alcohol. In dish is alcohol vapor and thumb tack tipped with radium scratched from watch dial. Under bright light tracks of particles from disintegrating radium show up clearly.



Ion migration with a light bulb

A pot of molten sodium nitrate, a carbon rod electrode and a 25-watt showcase light bulb are used to demonstrate that ions can migrate through matter. When the rod and the bulb are put in the pot, current flows between them. The filament then attracts sodium ions which migrate through glass and cloud bulb's interior.

CONTINUED 123

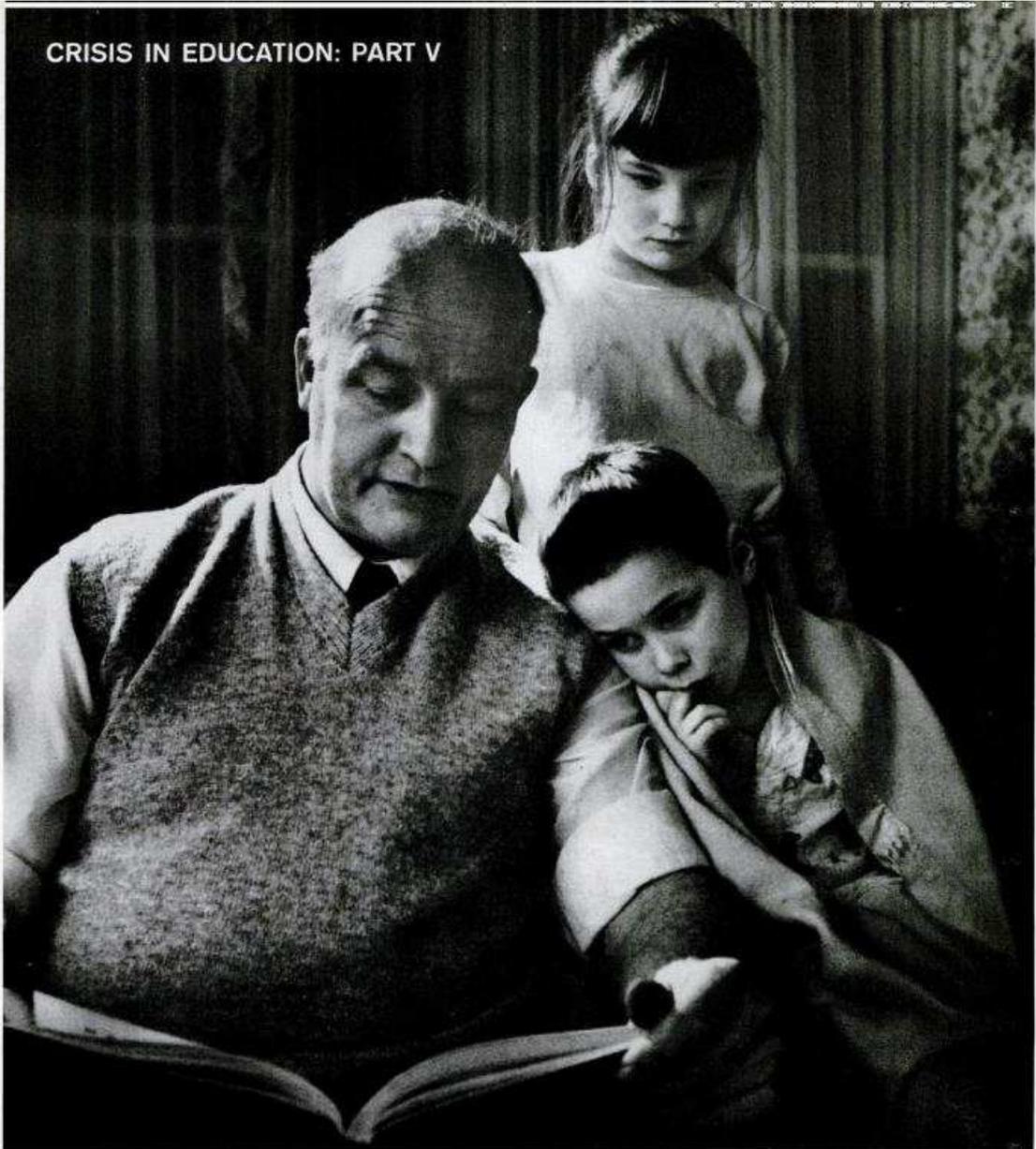
Éléments sous droits d'auteur

## Annexe 12. La série de reportages *Life* 5 : « *Family Zest for Learning* »

À compter du troisième épisode, la série sur la crise ne fait plus l'objet de la couverture de *Life*. Un photoreportage de taille conséquente est toutefois toujours présent pour poursuivre la série. Nous présentons ici quelques planches extraites du cinquième et dernier photoreportage, consacré au rôle de la famille et du foyer dans la résolution de la crise et dans la remise à l'honneur des valeurs intellectuelles.

Source : « Family Zest for Learning », *Life* (21 avril 1958) : 103-111.

CRISIS IN EDUCATION: PART V



AT BEDTIME ELBERT LITTLE READS DR. SEUSS'S "HOW THE GRINCH STOLE CHRISTMAS" TO BUCK, 5, AND KATHY, 6, THE YOUNGEST OF HIS EIGHT CHILDREN

## FAMILY ZEST FOR LEARNING

Parents supplement school with home climate that stirs young minds

In its new look at public education the nation has begun to call loudly for better schools. But almost nobody has been calling very loudly for better parents—and those who do mean parents who go to PTA meetings and support bond issues. What is more profoundly needed are parents who share the tasks of education, creating a climate for learning at home and a respect for learning in their children. Most parents just plain neglect this job, through lack of time, lack of interest or lack of confidence.

As the final instalment in this series on the Crisis in Education, LIFE presents a family which fulfills its educational duties at home. Dr. and

Mrs. Elbert Payson Little of West Newton, Mass. are not "average" parents. He has a Ph.D., she an M.A. But neither are they "odd," nor particularly rich or poor. None of their eight sons or daughters is a prodigy. The family is really exceptional only in that the father and mother, both New Englanders, have a strong sense of traditional values and work tirelessly to implant this in their children. They claim no magic formula. But a visitor to their rambling house is struck with a feeling of great love, which is common in many homes, a setting of high examples, which is rarer, and an effective discipline, which is rarest of all.

Photographed for LIFE by ALFRED EISENSTAEDT

CONTINUED 103

Edments sous droits d'auteur

ZEST FOR LEARNING CONTINUED

## Various roads to a main goal

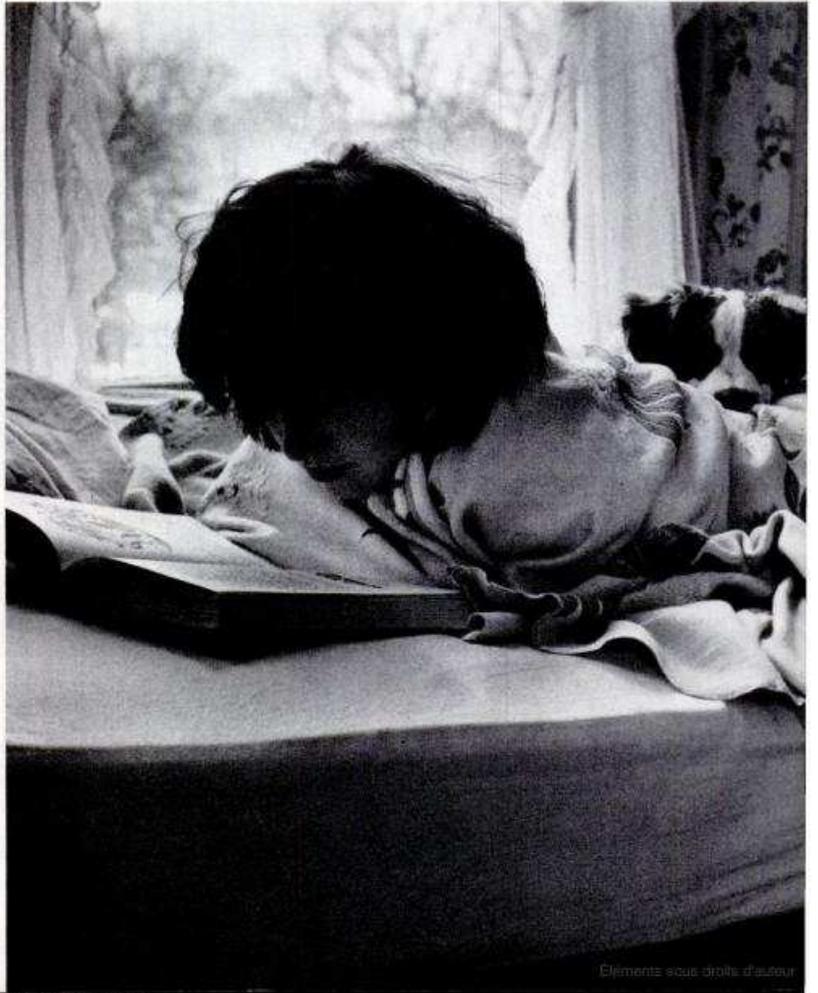
The hard job of inspiring eight children to enjoy an intellectual life is made easier for Bert and Barbara Little by their backgrounds. Bert, a good-humored, vastly patient man, is a teacher's son and has himself taught on and off since he got out of Harvard in 1934. He is now executive director of the physical science study committee at M.I.T., whose "do-it-yourself experiments" (*LIFE*, April 14) he often brings home to try out on his own family (*right*).

Mrs. Little, a farmer's daughter and Pembroke graduate, was working for a Ph.D. in physiology when she married Bert and, he jokes, "abandoned physiology for applied genetics." Their children, who now range from kindergarten to college, grew up in an atmosphere in which art, literature, science and music are considered necessities of civilized life.

But the parents did not stop with creating an atmosphere of culture. Dr. Little thinks nothing of coming home tired to take his family to a museum or concert, or help Ann and Payson tinker with one of their antique cars, or play duets with Eric so that he will take more interest in his violin. They do not shrink from giving punishment when it is needed—a strong talking-to, loss of an allowance or, when Quaker Bert Little loses his temper, a spanking.



**IN BASEMENT WORKSHOP.** Dr. Little uses two-edged saw to help Perry, 12, make copy of "frictionless pack" (*above, right*) father brought home.



Elements sous droits d'auteur



**AT ART SHOW** in Boston's Museum of Fine Arts, Jane and Perry admire a Cezanne in Niarchus Collection. Jane, 18, is a scholarship student at Pembroke, and a champion sailor. Perry, in 7th grade, has family's deepest interest in art.

**THE LITTLES** (left to right), Perry, Payson, 17, Father, Kathy, Mother, Ann, 14, Eric, 9, Jane, Liz, 14, and Buck, watch experiment in friction. Air escapes from balloons through hole in frictionless puck, letting them glide across table.

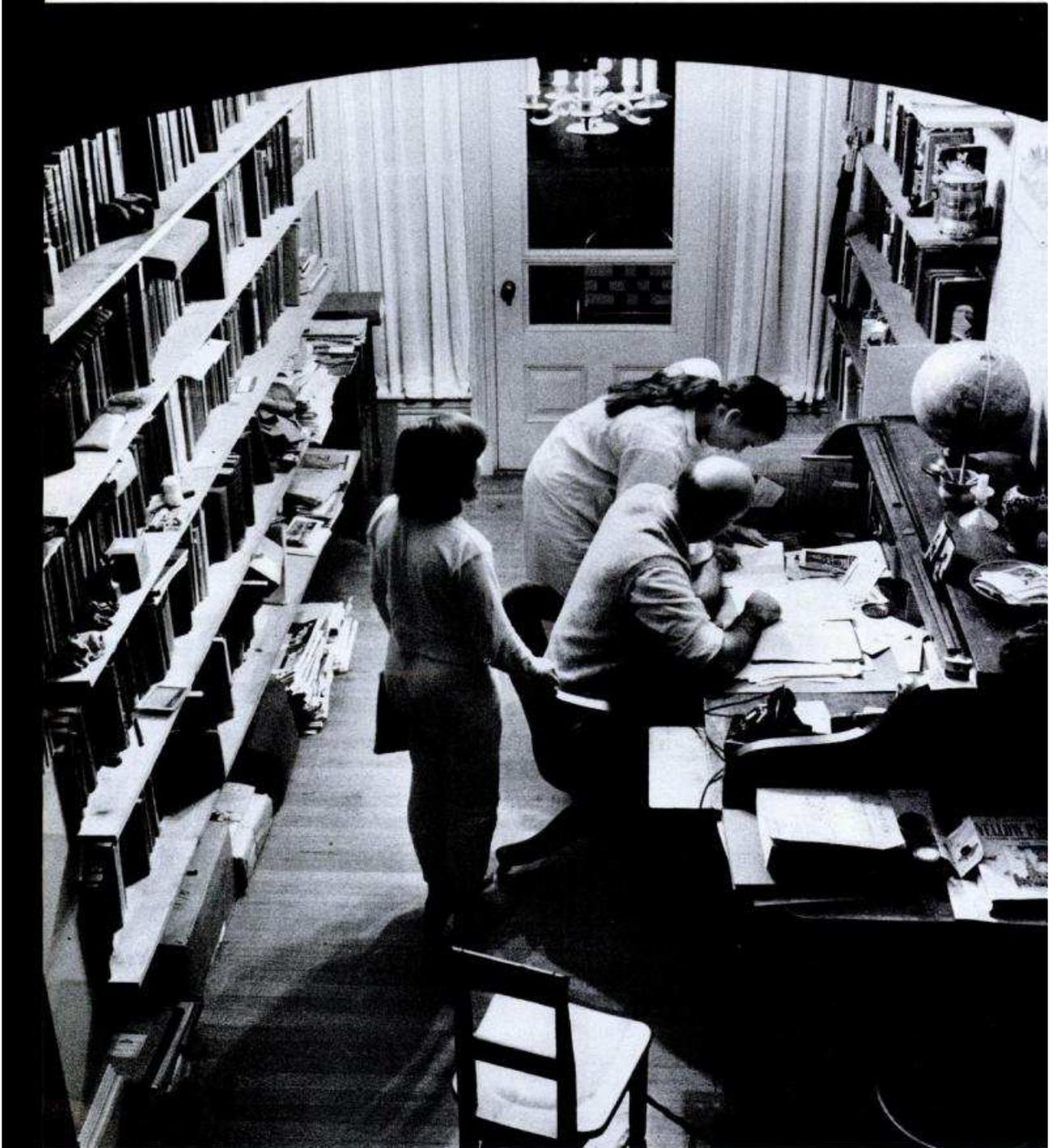


**AT MUSEUM OF SCIENCE** in Boston, to which Littles belong, Mother and Buck (for William Buckingham) study bird exhibit. Buck is in kindergarten.

**EARLY MORNING READING** finds Perry snuggled in bed with two pets, Muffit and Pebble, absorbed in *The Oregon Trail*, her school assignment.

CONTINUED 105

Éléments sous droits d'auteur



**IN HIS BOOK-LINED STUDY,** Dr. Little is interrupted in his own homework by pajamaed daughter Ann, who needs help with a problem on probability and statistics for her 10th grade Math II class. She wants to be an engineer. Meanwhile

Perry, also dressed for bed, waits quietly behind his chair to ask a music question. In practicing piano, she came across an eighth note that she thinks should have been a half note and wants her father to confirm misprint. She also studies violin.

106

Éléments sous droits d'auteur

ZEST FOR LEARNING  
CONTINUED



**MORNING SWEEP** of entryway leaves undisturbed mat bearing Harvard motto, "Truth." Dr. Little taught at Harvard, at Exeter and at Wayne U.

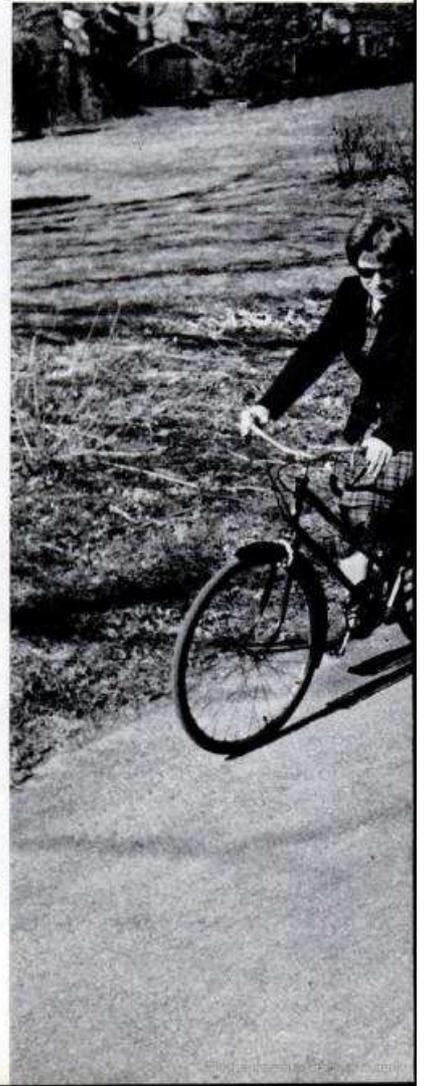
**FAMILY BIKE RIDE**, with only Kathy missing, → takes Littles around neighborhood. Family bike jaunts, ski trips, sails are all part of Littles' life.

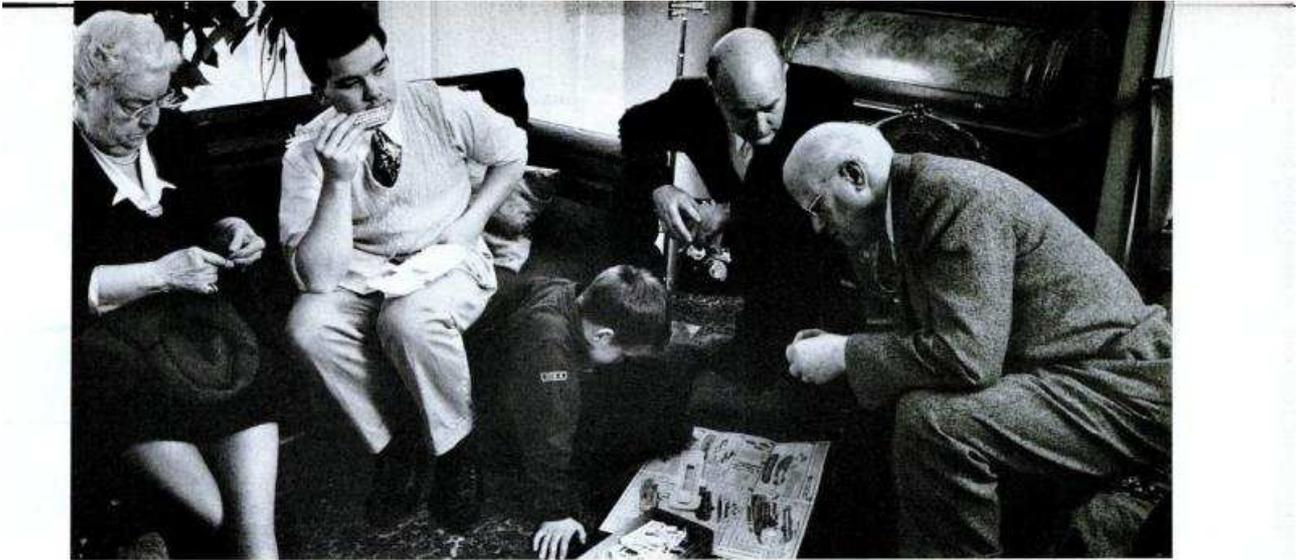
For reprints of LIFE's complete, five-part series on "Crisis in Education," send 15¢ to LIFE Dept. E, 9 Rockefeller Plaza, New York 20, N.Y.

## The emphasis on essentials

With eight children to raise and her own life to live, Barbara Little decided that being a good mother meant more to her than being a meticulous housewife. She punctuates her chores to monitor Eric's spelling or Kathy's painting, or runs to the music room to practice a Scottish reel. She has no use for conformity as such. When Liz cut her hair short, Mrs. Little did not mind but she did object to the reason: "No one in my crowd wears it long."

More important to both parents than merely informing their children—they both have special educational advantages—is instilling in them a zest for informing themselves. This means fostering a love of things intellectual, being willing to forego material nonessentials for cultural necessities, and having lots of patience. These, they feel, are things every parent can do, regardless of background or training.





**THREE GENERATIONS** visit at Bert Little's parents' home in Worcester, where Dr. Homer P. Little (*right*) is dean emeritus of Clark University. Mrs. Little (*left*) has given Eric a model steamboat kit which is spread on floor. The

love of learning and teaching runs far back in the Little family. The senior Little was a geology professor at Colby College. His great-uncle taught in 1827, and the family thinks that young Payson (*on couch above*) will be a teacher too.



# Annexe 13. Extrait du *National Defense Education Act*

Public law 85-864—September 2, 1958 [H.R. 13247]

## AN ACT

To strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs; and for other purposes.

*Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, That this Act, divided into titles and sections according to the following table of contents, may be cited as the “National Defense Education Act of 1958”.*

## TABLE OF CONTENTS

### TITLE I—GENERAL PROVISIONS

- Sec. 101. Findings and declaration of policy.
- Sec. 102. Federal control of education prohibited.
- Sec. 103. Definitions.

### TITLE II—LOANS TO STUDENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

- Sec. 201. Appropriations authorized.
- Sec. 202. Allotments to States.
- Sec. 203. Payment of Federal capital contributions.
- Sec. 204. Conditions of agreement.
- Sec. 205. Terms of loans.
- Sec. 206. Distributions of assets from student loan funds.
- Sec. 207. Loans to institutions.
- Sec. 208. Payments to cover reductions in amount of loans.
- Sec. 209. Administrative provisions.

### TITLE III—FINANCIAL ASSISTANCE FOR STRENGTHENING SCIENCE, MATHEMATICS, AND MODERN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

- Sec. 301. Appropriations authorized.
- Sec. 302. Allotments to States.
- Sec. 303. State plans.
- Sec. 304. Payments to States.
- Sec. 305. Loans to nonprofit private schools.

### TITLE IV—NATIONAL DEFENSE FELLOWSHIPS

- Sec. 401. Appropriations authorized.
- Sec. 402. Number of fellowships.
- Sec. 403. Award of fellowships and approval of institutions.
- Sec. 404. Fellowship stipends.

Sec. 405. Fellowship conditions.

TITLE V—GUIDANCE, COUNSELING, AND TESTING; IDENTIFICATION AND  
ENCOURAGEMENT OF ABLE STUDENTS

PART A—STATE PROGRAMS

Sec. 501. Appropriations authorized.

Sec. 502. Allotments to States.

Sec. 503. State Plans.

Sec. 504. Payments to States.

PART B—COUNSELING AND GUIDANCE TRAINING INSTITUTES

Sec. 511. Authorization.

TITLE VI—LANGUAGE DEVELOPMENT

PART A—CENTERS AND RESEARCH AND STUDIES

Sec. 601. Language and area centers.

Sec. 602. Research and studies.

Sec. 603. Appropriations authorized.

PART B—LANGUAGE INSTITUTES

Sec. 611. Authorization.

TITLE VII—RESEARCH AND EXPERIMENTATION IN MORE EFFECTIVE UTILIZATION  
OF TELEVISION, RADIO, MOTION PICTURES, AND RELATED MEDIA FOR EDUCATIONAL  
PURPOSES

PART A—RESEARCH AND EXPERIMENTATION

Sec. 701. Functions of the Commissioner.

Sec. 702. Grants-in-aid; contracts.

PART B—DISSEMINATION OF INFORMATION ON NEW EDUCATIONAL MEDIA

Sec. 731. Functions of the Commissioner.

PART C—GENERAL PROVISIONS

Sec. 761. Establishment of the advisory committee.

Sec. 762. Special personnel.

Sec. 763. Appropriations authorized.

TITLE VIII—AREA VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS

Sec. 801. Statement of findings and purpose.

Sec. 802. Amendment to Vocational Education Act of 1946.

TITLE IX—SCIENCE INFORMATION SERVICE

Sec. 901. Functions of the service.

Sec. 902. Science information council.

Sec. 903. Authority for certain grants and contracts.

Sec. 904. Appropriations authorized.

TITLE X—MISCELLANEOUS PROVISIONS

Sec. 1001. Administration.

Sec. 1002. Advisory Committees.

Sec. 1003. Exemption from conflict-of-interest laws of members of advisory committees or information council.

Sec. 1004. Administration of State Plans

Sec. 1005. Judicial review.

Sec. 1006. Method of payment.

Sec. 1007. Administrative appropriations authorized.

Sec. 1008. Allotments to Territories and possessions.

Sec. 1009. Improvement of statistical services of State educational agencies.

## TITLE I—GENERAL PROVISIONS

### FINDINGS AND DECLARATION OF POLICY

Sec. 101. The Congress hereby finds and declares that the security of the Nation requires the fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women. The present emergency demands that additional and more adequate educational opportunities be made available. The defense of the Nation depends upon the mastery of modern techniques developed from complex scientific principles. It depends as well upon the discovery and development of new principles, new techniques, and new knowledge.

We must increase our efforts to identify and educate more of the talent of our Nation. This requires programs that will give assurance that no student of ability will be denied an opportunity for higher education because of financial need; will correct as rapidly as possible the existing imbalances in our educational programs which have to an insufficient proportion of our population educated in science, mathematics, and modern foreign languages and trained in technology.

The Congress reaffirms the principle and declares that the States and local communities have and must retain control over and primary responsibility for public education. The national interest requires, however, that the Federal government give assistance to education for programs which are important to our defense.

To meet the present educational emergency requires additional effort at all levels of government. It is therefore the purpose of this Act to provide substantial assistance in various forms to individuals, and to States and their subdivisions, in order to insure trained manpower of sufficient quality and quantity to meet the national defense needs of the United States.

### FEDERAL CONTROL OF EDUCATION PROHIBITED

Sec. 102. Noting contained in this Act shall be construed to authorize any department, agency, officer, or employee of the United States to exercise any direction, supervision, or control over the curriculum, program of instruction, administration, or personnel of any educational institution or school system.

Sec. 103. Definitions [...]

## TITLE II—LOANS TO STUDENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

### APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 201. For the purpose of enabling the Commissioner to stimulate and assist in the establishment at institutions of higher education of funds for the making of low-interest loans to students in need thereof to pursue their courses of study in such institutions, there are hereby authorized to be appropriated \$47,500,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, \$75,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1960, \$82,500,000 for the fiscal year ending June 30, 1961, \$90,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1962, and such sums for the fiscal year ending June 30, 1963, and each of the three succeeding fiscal years as may be necessary to enable students who have received a loan for any school year ending prior to July 1, 1962, to continue or complete their education. Sums appropriated under this section for any fiscal year shall be available, in accordance with agreements between the Commissioner and institutions of higher education, for payment of Federal capital contributions which, together with contributions from the institutions, shall be used for establishment and maintenance of student loan funds.

Sec. 202. Allotments to States [...]

Sec. 203. Payment of Federal capital contributions [...]

### CONDITIONS OF AGREEMENT

Sec. 204. An agreement with any institution of higher education for Federal capital contributions by the Commissioner under this title shall—  
[...]

(4) provide that in the selection of students to receive loans from such student loan fund special consideration shall be given to (A) students with a superior academic background who express a desire to teach in elementary or secondary schools, and (B) students whose academic background indicates a superior capacity or preparation in science, mathematics, engineering, or a modern foreign language; [...]

Sec. 205. Terms of loans [...]

Sec. 206. Distributions of assets from student loan funds [...]

Sec. 207. Loans to institutions [...]

Sec. 208. Payments to cover reductions in amount of loans [...]

Sec. 209. Administrative provisions [...]

## TITLE III—FINANCIAL ASSISTANCE FOR STRENGTHENING SCIENCE, MATHEMATICS, AND MODERN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

### APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 301. There are hereby authorized to be appropriated \$70,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and for each of the three succeeding fiscal years, for (1) making payments to State educational agencies under this title for the acquisition of equipment (suitable for use in providing education in science,

mathematics or modern foreign language) and for minor remodeling described in paragraph (1) of section 303 (a), and (2) making loans authorized in section 305. There are also authorized to be appropriated \$5,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and for each of the three succeeding fiscal years, for making payments to State educational agencies under this title to carry out the programs described in paragraph (5) of section 303 (a).

Sec. 302. Allotments to States [...]

STATE PLANS

Sec. 303. (a) Any State which desires to receive payments under this title shall submit to the Commissioner, through its State educational agency, a State plan which meets the requirements of section 1004 (a) and—

(1) sets forth a program under which funds paid to the State from its allotment under section 302 (a) will be expended solely for projects approved by the State educational agency for (A) acquisition of laboratory and other special equipment, including audio-visual materials and equipment and printed materials (other than textbooks), suitable for use in providing education in science, mathematics or modern foreign language, in public elementary or secondary schools, or both, and (B) minor remodeling of laboratory or other space used for such materials or equipment.

[...]

Sec. 304. Payments to States [...]

LOANS TO NONPROFIT PRIVATE SCHOOLS

Sec. 305. (a) The Commissioner shall allot, out of funds reserved for each fiscal year for the purposes of this section under the provisions of section 302 (a), to each State for loans under the provisions of this section an amount which bears the same ratio to such funds as the number of persons in such State enrolled in private nonprofit elementary and secondary schools bears to the total of such numbers for all States.

(b) From the sums allotted to each State under the provisions of this section the Commissioner is authorized to make loans to private nonprofit elementary and secondary schools in such State for the purposes for which payments to State educational agencies are authorized under the first sentence of section 301. [...]

## TITLE IV—NATIONAL DEFENSE FELLOWSHIPS

APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 401. There are hereby authorized to be appropriated such sums as may be necessary to carry out the provisions of this title.

NUMBER OF FELLOWSHIPS

Sec. 402. During the fiscal year ending June 30, 1959, the Commissioner is authorized to award one thousand fellowships under the provisions of this title, and during each of the three succeeding fiscal years he is authorized to award one thousand five hundred such fellowships. Such fellowships shall be for periods of study not in excess of three academic years.

AWARD OF FELLOWSHIPS AND APPROVAL OF INSTITUTIONS

Sec. 403. (a) The commissioner shall award fellowships under this title to individuals accepted for study in graduate programs approved by him under this section. The Commissioner shall approve a graduate program of an institution of higher education only upon application by the institution and only upon his finding :

(1) that such program is a new program or an existing program which has been expanded.

(2) that such new program or expansion of an existing program will substantially further the objective of increasing the facilities available in the Nation for the graduate training of college or university level teachers and of promoting a wider geographical distribution of such facilities throughout the Nation, and

(3) that in the acceptance of persons for study in such programs preference will be given to persons interested in teaching in institutions of higher education.

[...]

Sec. 404. Fellowship stipends [...]

Sec. 405. Fellowship conditions [...]

**TITLE V—GUIDANCE, COUNSELING, AND TESTING;  
IDENTIFICATION AND ENCOURAGEMENT OF ABLE  
STUDENTS**

PART A—STATE PROGRAMS  
APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 501. There are hereby authorized to be appropriated \$15,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and for each of the three succeeding fiscal years, for making grants to State educational agencies under this part to assist them to establish and maintain programs of testing and guidance and counseling.

Sec. 502. Allotments to States [...]

STATE PLANS

Sec. 503. (a) Any State which desires to receive payments under this part shall submit to the Commissioner, through its State educational agency, a State which meets the requirements of section 1004 (a) and sets forth—

(1) a program for testing students in the public secondary schools, and if authorized by law in other secondary schools, of such State to identify students with outstanding aptitudes and ability, and the means of testing which will be utilized in carrying out such program; and

(2) a program of guidance and counseling in the public secondary schools of such State (A) to advise students of courses of study best suited to their ability, aptitudes and skills, and (B) to encourage students with outstanding aptitudes and ability to complete their secondary school education, take the

necessary courses for admission to institutions of higher education, and enter such institutions.

[...]

Sec. 504. Payments to States [...]

PART B—COUNSELING AND GUIDANCE TRAINING INSTITUTES  
AUTHORIZATION

Sec. 511. There are hereby authorized to be appropriated \$6,250,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and \$7,250,000 for each of the three succeeding fiscal years, to enable the Commissioner to arrange, by contracts with institutions of higher education, for the operation by them of short-term or regular session institutes for the provision of training to improve the qualifications of personnel engaged in counseling and guidance of students in secondary schools, or teachers in such schools preparing to engage in such counseling and guidance. [...]

## TITLE VI—LANGUAGE DEVELOPMENT

PART A—CENTERS AND RESEARCH AND STUDIES  
LANGUAGE AND AREA CENTERS

Sec. 601. (a) The Commissioner is authorized to arrange through contracts with institutions of higher education for the establishment and operation by them, during the period beginning July 1, 1958, and ending with the close of June 30, 1962, of centers for the teaching of any modern foreign language with respect to which the Commissioner determines (1) that individuals trained in such language are needed by the Federal government or by business, industry, or education in the United States, and (2) that adequate instruction in such language is not readily available in the United States. Any such contract may provide for instruction not only in such modern foreign language but also in other fields needed to provide a full understanding of the areas, regions, or countries in which such language is commonly used, to the extent adequate instruction in such fields is not readily available, including fields such as history, political science, linguistics, economics, sociology, geography, and anthropology. Any such contract may cover not more than 50 per centum of the cost of the establishment and operation of the center with respect to which it is made, including the cost of grants to the staff for travel in the foreign areas, regions, or countries with which the subject matter of the field or fields in which they are or will be working is concerned and the cost of travel of foreign scholars to such centers to teach or assist in teaching therein and the cost of their return, and shall be made on such conditions as the Commissioner finds necessary to carry out the purposes of this section.

[...]

Sec. 602. Research and studies [...]

APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 603. There are hereby authorized to be appropriated such sums as may be necessary to carry out the provisions of this part, not to exceed \$8,000,000 in any one fiscal year.

PART B—LANGUAGE INSTITUTES  
AUTHORIZATION

Sec. 611. There are hereby authorized to be appropriated \$7,250,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and each of the three succeeding fiscal years, to enable the Commissioner to arrange, through contracts with institutions of higher education, for the operation by them of short-term or regular session institutes for advance training, particularly in the use of new teaching methods and instructional materials, for individuals who are engaged in or preparing to engage in the teaching, or supervising or training teachers, of any modern foreign language in elementary or secondary schools. [...]

TITLE VII—RESEARCH AND EXPERIMENTATION IN  
MORE EFFECTIVE UTILIZATION OF TELEVISION, RADIO,  
MOTION PICTURES, AND RELATED MEDIA FOR  
EDUCATIONAL PURPOSES

PART A—RESEARCH AND EXPERIMENTATION  
FUNCTIONS OF THE COMMISSIONER

Sec. 701. In carrying out the provisions of this part the Commissioner, in cooperation with the Advisory Committee on New educational media (established by section 761), shall (through grants or contracts) conduct, assist, and foster research and experimentation in the development and evaluation of projects involving television, radio, motion pictures, and related media of communication which may prove of value to State or local educational agencies in the operation of their public elementary and secondary schools, and to institutions of higher education, including the development of new and more effective techniques and methods—

(1) for utilizing and adapting motion pictures, video tapes, and other audio-visual aids, film strips, slides and other visual aids, recordings (including magnetic tapes) and other auditory aids, and radio or television program scripts for such purposes;

(2) for training teachers to utilize such media with maximum effectiveness;  
and

(3) for presenting academic subject matter through such media.

Sec. 702. Grants-in-aid; contracts[...]

PART B—DISSEMINATION OF INFORMATION ON NEW EDUCATIONAL MEDIA  
FUNCTIONS OF THE COMMISSIONER

Sec. 731. In order to disseminate information concerning new educational media (including the results of research and experimentation conducted under part A of this title) to State or local educational agencies, for use in their public elementary or secondary schools, and to institutions of higher education, he Commissioner—

(1) shall make studies and surveys to determine the need for increased or improved utilization of television, radio, motion pictures, and related media of communication [...]

(2) shall prepare and publish catalogs, reviews, bibliographies, abstracts, analyses of research and experimentation, and such other materials as are generally useful in the encouragement and more effective use of television, radio, motion pictures, and related media of communication for educational purposes;

(3) may, upon request, provide advice, counsel, technical assistance, and demonstrations to State or local educational agencies and institutions of higher education undertaking to utilize such media of communication to increase the quality or depth or broaden the scope of their educational programs;

(4) shall prepare and publish an annual report setting forth (A) projects carried out under this title and the cost of each such project, and (B) developments in the utilization and adaptation of media of communication for educational purposes [...]

#### PART C—GENERAL PROVISIONS

Sec. 761. Establishment of the advisory committee [...]

Sec 762. Special personnel [...]

#### APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 763. There are hereby authorized to be appropriated the sum of \$3,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and the sum of \$5,000,000 for each of the three succeeding fiscal years for carrying out the provisions of this title.

## TITLE VIII—AREA VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS

#### STATEMENT OF FINDINGS AND PURPOSE

Sec. 801. The Congress hereby finds that the excellent programs of vocational education, which States have established and are carrying on with the assistance provided by the federal government under the Smith-Hughes Vocational Education Act and the Vocational Education Act of 1946 (the George-Barden Act), need extension to provide vocational education to residents of areas inadequately served and also to meet national defense requirements for personnel equipped to render skilled assistance in fields particularly affected by scientific and technological developments. It is therefore the purpose of this title to provide assistance to the States so that they may improve their vocational education programs through area vocational education as providing vocational and related technical training and retraining for youths, adults, and older persons, including related instruction for apprentices, designed to fit them for useful employment as technicians or skilled workers in scientific or technical fields.

#### AMENDMENT TO VOCATIONAL EDUCATION ACT OF 1946

Sec. 802. [...] There is hereby authorized to be appropriated for the fiscal year ending June 30, 1959, and for each of the three succeeding fiscal years the sum of \$15,000,000 for area vocational education programs, to be apportioned for expenditure in the States as provided in section 302. [...]

## TITLE IX—SCIENCE INFORMATION SERVICE

### FUNCTIONS OF THE SERVICE

Sec. 901. The National Science Foundation shall establish a Science Information Service. The foundation, through such Service, shall (1) provide, or arrange for the provision of, indexing, abstracting, translating, and other services leading to a more effective dissemination of scientific information, and (2) undertake programs to develop new or improved methods, including mechanized systems, for making scientific information available.

Sec. 902. Science information council [...]

Sec. 903. Authority for certain grants and contracts [...]

### APPROPRIATIONS AUTHORIZED

Sec. 904. There are hereby authorized to be appropriated for the fiscal year ending June 30, 1959, and for each of the three succeeding fiscal years, such sums as may be necessary to carry out the provisions of this title.

## TITLE X—MISCELLANEOUS PROVISIONS

Sec. 1001. Administration [...]

Sec. 1002. Advisory Committees [...]

Sec. 1003. Exemption from conflict-of-interest laws of members of advisory committees or information council [...]

Sec. 1004. Administration of State Plans [...]

Sec. 1005. Judicial review [...]

Sec. 1006. Method of payment [...]

Sec. 1007. Administrative appropriations authorized [...]

Sec. 1008. Allotments to Territories and possessions [...]

### IMPROVEMENT OF STATISTICAL SERVICES OF STATE EDUCATIONAL AGENCIES

Sec. 1009. (a) For the purpose of assisting the States to improve and strengthen the adequacy and reliability of educational statistics provided by State and local reports and records and the methods and techniques for collecting and processing educational data and disseminating information about the condition and progress of education in the States, there are hereby authorized to be appropriated for the fiscal year ending June 30, 1959, and each of the three succeeding fiscal years, for grants to States under this section, such sums as the Congress may determine.

(b) Grants under this section by the Commissioner shall equal to one-half of the cost of State educational agency programs to carry out the purposes of this section, including (1) improving the collection, analysis, and reporting of statistical data supplied by local educational units, (2) the development of accounting and reporting manuals to serve as guides for local educational units, (3) the conduct of conferences and training for personnel of local educational units and of periodic reviews and evaluation of the program for records and reports, (4) improving methods for

obtaining, from other State agencies within the State, educational data not collected by the State educational agency [...]

## « *Crisis in Education* » : le débat sur l'éducation aux États-Unis après 1945

### Résumé

De nos jours, le motif de la « crise de l'éducation » est récurrent dans les discussions publiques sur le système éducatif, et ce des deux côtés de l'Atlantique. Aux États-Unis, c'est au lendemain de la seconde guerre mondiale qu'il prend une tournure nouvelle. Jusqu'alors on avait parlé de « crise » pour désigner les difficultés matérielles et financières du système, mais l'expression prend une autre signification après 1945, tandis que s'installe un débat entre les partisans de l'éducation moderne, modèle inspiré par les principes de l'éducation progressiste, et les défenseurs d'une éducation humaniste, qui dénoncent une dégradation des exigences intellectuelles et des résultats de l'enseignement public. Cette étude se propose de restituer les termes de ce débat et d'analyser ses répercussions sur les dynamiques du système éducatif américain. La confrontation entre deux philosophies de l'éducation ne se limite pas à la sphère des professionnels et on en retrouve les échos dans la presse de grande diffusion comme dans certains films hollywoodiens. Alors que les États-Unis font face à une crise de confiance après le lancement réussi du satellite Spoutnik, le gouvernement américain désigne le système éducatif comme maillon faible en s'appuyant sur les critiques formulées tout au long des années 1950 par les adversaires de l'éducation moderne. Le télescopage du débat sur l'éducation et des logiques de Guerre froide ouvre alors la voie à une intervention fédérale inédite dans le domaine de l'éducation, avec l'adoption du *National Defense Education Act* de 1958.

**MOTS CLÉS :** éducation progressiste, éducation moderne, pédagogie, Guerre froide, Spoutnik, *National Defense Education Act*, réforme éducative, Dwight Eisenhower, John Dewey, Arthur Bestor

### Résumé en anglais

The “crisis in education” has been a recurrent theme in discussions about the American school system. In the United States, it was after WWII that the notion gained momentum and a new meaning. Until then, the term “crisis” had been merely used to evoke the dire material and financial state of education. The expression took another turn with the emergence of a debate between proponents of modern education (a model derived from the principles of progressive education) and partisans of liberal education who denounced an intellectual degradation in the school system. This dissertation analyzes this debate and its consequences on the dynamics of education in the United States. This strife between two conceptions of education is set apart by its significant influence and pervasion of society. Indeed, not only did it involve the circle of professional educators but it also touched lay men, so much so that it was integrated by popular culture. Confronted with a confidence crisis in the aftermath of the successful launch of satellite Spoutnik, the U.S. government pinpointed the school system as the weak link of the American nation, taking advantage of the wave of criticisms against modern education that had dominated the 1950s. The combination of the debate on education with the logics of the Cold War paved the way for an unprecedented federal intervention in the field of education with the 1958 *National Defense Education Act*.

**KEYWORDS:** progressive education, modern education, pedagogy, Cold War, Spoutnik, *National Defense Education Act*, educational reform, Dwight Eisenhower, John Dewey, Arthur Bestor