

Sébastien-Akira Alix

ENSEIGNEMENT ET RÉFORMES

L'éducation progressiste aux États-Unis

Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)



Sébastien-Akira Alix

L'éducation progressiste aux États-Unis

Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)

Presses universitaires de Grenoble

Chapitre 3

Une école contre l'autre : éducation progressiste et éducation traditionnelle

Au tournant du XIX^e et du XX^e siècles, les réformateurs progressistes en éducation développent une virulente rhétorique de rupture d'avec un mode d'enseignement perçu comme misonéiste, conservateur et élitiste. S'appuyant sur les enquêtes de journalistes et reporters sur l'état de l'enseignement américain, des conditions de travail des enfants et des raisons à l'origine de l'abandon scolaire de nombreux élèves, ces réformateurs construisent une catégorie polémique hétéro-désignée d'éducation traditionnelle – c'est-à-dire créée *a posteriori* dans le but de disqualifier les tenants d'une certaine forme d'éducation littéraire centrée sur la transmission des savoirs – afin de promouvoir un mode alternatif d'éducation, l'éducation progressiste. Les penseurs progressistes développent ainsi un système de représentations structurantes ainsi qu'une division de la pensée et de la rhétorique éducatives américaines dont les effets sont encore palpables de nos jours aux États-Unis. En dépit de ce changement sur le plan du discours, le mouvement de l'éducation progressiste reste, dans les pratiques, profondément marqué par une conception transmissive de l'enseignement. La révolution en pédagogie que les tenants du progressisme en éducation s'efforcent de mettre en œuvre dans l'enseignement américain consiste en réalité en une transformation de l'atmosphère et des méthodes d'enseignement, fondées sur un régime pédagogique de la douceur, à la manière de l'instruction dispensée au sein de la sphère familiale.

1. Les dénonciations outrancières du travail des enfants et de l'abandon scolaire (*school drop-out*)

À la fin du XIX^e siècle, se développe aux États-Unis une littérature abondante, le plus souvent produite par des « reporter-réformateurs socialement responsables¹⁵¹ », dont le but est de sensibiliser l'opinion publique américaine aux dangers du travail des enfants. De nombreux ouvrages paraissent qui dénoncent les méfaits de ce travail, présentant les enfants comme des victimes d'un système inique et cruel, qui les prive de leur enfance. De nombreux réformateurs dénoncent ainsi l'exploitation des enfants et soulignent la nécessité de voter des lois sur l'instruction obligatoire. Derrière cette campagne progressiste contre le travail des enfants, se joue, comme l'a bien souligné l'historienne Viviana Zeliver, une lutte pour imposer la conception de l'enfant comme un être innocent, sacré et « inestimable » (*priceless*) des classes moyenne et supérieure à l'ensemble de la société états-unienne¹⁵². Toutefois, dans la pratique, les lois allant dans ce sens votées par différents États sont souvent bafouées.

En réponse, les éducateurs progressistes insistent sur la nécessité de rendre l'institution scolaire plus attrayante afin de résoudre le problème de la désaffection des élèves à l'égard de l'école. Ces progressistes pensent les données du problème en termes d'*inadéquation du programme scolaire littéraire et académique aux besoins des enfants des classes populaires et laborieuses*, dont ils considèrent très souvent qu'ils sont incapables de le comprendre. Une telle appréhension du problème est à l'époque empreinte par *un fort préjugé de classe s'agissant des capacités des enfants du peuple à suivre un programme scolaire académique* et est conditionnée par les enquêtes réalisées par des journalistes et chercheurs en éducation touchant aux raisons pour lesquelles nombre de jeunes Américains quittent l'école tôt.

151. R. Hofstadter, *The Age of Reform...*, op. cit., p. 86-187; L. A. Cremin, *The Transformation of the School...*, op. cit., p. 89.

152. Zeliver écrit : « Le conflit du travail des enfants est une clé pour comprendre la profonde transformation de la valeur économique et sentimentale des enfants au début du XX^e siècle. Le prix d'un enfant utile rémunéré (*a useful wage-earning child*) fut directement opposé à la valeur morale d'un enfant inutile économiquement mais inestimable émotionnellement (*an economically useless but emotionally priceless child*). » V. A. Zeliver, *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1985, p. 57.

La campagne contre le travail des enfants

En 1890, un recensement réalisé par le Bureau du recensement des États-Unis révèle que plus d'un million et demi d'enfants âgés de 10 à 15 ans sont employés dans toutes les sphères de l'industrie américaine. Dix ans plus tard, le Bureau note un accroissement de ce nombre : l'Amérique compte alors 1 750 000 enfants travailleurs entre 10 et 15 ans, et ce sans que les nombreux enfants de moins de 10 ans au travail ne soient pris en compte dans le calcul. Face à l'ampleur d'un tel phénomène, un mouvement d'opposition au travail des enfants prend forme dès la fin du XIX^e siècle.

Les représentants des travailleurs jouent un rôle déterminant dans le vote de lois interdisant le travail des enfants dans plusieurs États fédérés¹⁵³. Ils sont rapidement suivis par des réformateurs sociaux, notamment issus de la classe moyenne, dont les plus célèbres sont Jane Addams, Owen Lovejoy, Florence Kelley, Lillian Wald et Felix Adler, qui contribuent à la création à New York le 25 avril 1904 du Comité national d'enquête sur le travail des enfants (*National Child Labor Committee*). L'objet de cette organisation est de promouvoir la lutte contre l'exploitation des enfants en provoquant une action législative tant au niveau des États fédérés qu'à l'échelle fédérale. Le 27 février 1907, le comité reçoit sa charte du Congrès avec pour objectif « d'enquêter et de rapporter les faits concernant le travail des enfants¹⁵⁴ ». L'année suivante, le *National Child Labor Committee* (NCLB) embauche le sociologue et journaliste Lewis Hine¹⁵⁵.

Entre 1908 et 1918, Lewis Hine joue un rôle actif dans la lutte contre le travail des enfants : ses articles et photographies d'enfants travailleurs sont utilisés par le comité comme un moyen de propagande. En donnant ainsi un visage et de la chair au propos d'autres journalistes comme John Spargo qui écrit en 1906 que « cette grande nation, dans sa folie commerciale, dévore ses enfants¹⁵⁶ », les photographies de Hine et du *National Child Labor*

153. R. H. Bremner, *From the Depths: The Discovery of Poverty in the United States*, New York, New York University Press, 1964, p. 218.

154. National Child Labor Committee, *National Child Labor Committee Pamphlets 148-172*, New York, National Child Labor Committee, 1911, pamphlet n° 148, p. 1.

155. J. Gutman, *Lewis W. Hine and the American Social Conscience*, New York, Walker & Company, 1967 ; K. Sampsell-Willmann, *Lewis Hine as Social Critic*, Jackson, Mississippi, University Press of Mississippi, 2009 ; A. Lesme, « Lewis Hine et le *National Child Labor Committee* : vérité documentaire et rhétorique visuelle et textuelle », *Transatlantica*, 2, 2014, mis en ligne le 19 février 2015, <http://transatlantica.revues.org/7185>.

156. J. Spargo, *The Bitter Cry of the Children*, New York, The Macmillan Compagny, 1906, p. 147.

Committee font l'effet d'un véritable électrochoc dans l'opinion publique américaine de l'époque. Ils marquent en effet une étape importante dans l'imposition progressive de la conception de l'enfance des classes moyenne et nantie américaine à l'ensemble des classes sociales des États-Unis¹⁵⁷.

Certains États fédérés votent ainsi dès 1911 des lois interdisant aux enfants de travailler plus de huit heures par jour et de travailler la nuit. Grâce aux efforts des membres du NCLB, le président Taft signe le 9 avril 1912 une loi instaurant un bureau fédéral en charge des questions relatives à l'enfance (*United States Children's Bureau*). Ce bureau et le NCLB jouent un rôle décisif dans le vote par le Congrès de la première loi nationale visant à réguler le travail des enfants, la *Keating-Owen Act* de 1916. Cette législation interdit alors la vente entre les États fédérés de biens produits par des enfants de moins de 14 ans, des articles confectionnés par des enfants âgés de 14 à 16 ans travaillant plus de huit heures par jour, de nuit, ou plus de six jours par semaine. Cette victoire est alors de courte durée car, à peine neuf mois après son entrée en vigueur le 1^{er} septembre 1917, la *Keating-Owen Act* est déclaré inconstitutionnel par la Cour suprême des États-Unis dans son arrêt *Hammer v. Dagenhart*¹⁵⁸.

84

À l'époque, cette opposition aux lois en faveur de la régulation du travail des enfants ne provient pas uniquement des industriels mais également des parents et des familles qui ont grandement besoin de leurs salaires pour subvenir à leurs besoins. Pour cette raison, d'autres réformateurs progressistes s'attachent alors à faire connaître le point de vue des enfants et les raisons de leur arrivée dans le monde du travail. C'est notamment le cas d'Helen Todd, une inspectrice du travail qui, en 1913, publie un article dans le journal *McClure's* dans lequel elle fait la synthèse des témoignages d'enfants qui travaillent dans les usines de la ville de Chicago qu'elle a pu recueillir.

Les raisons de l'abandon scolaire (school drop-out)

Si, parmi les 500 enfants interrogés par Todd, la principale raison de l'abandon scolaire est économique, certains donnent des réponses auxquelles l'inspectrice ne s'attendait pas. À la question : « Si ton père avait un bon métier et que tu n'avais pas besoin de travailler, que préférerais-tu, aller à l'école ou travailler

157. V. A. Zeliver, *Pricing the Priceless Child...*, *op. cit.*, p. 209-210.

158. R. H. Bremner (éd.), *Children and Youth in America: A Documentary History. Volume II, 1866-1932, Parts 1-6*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1970, p. 703-717.

à l'usine?», 412 déclarent qu'ils préféreraient travailler à l'usine plutôt que d'aller à l'école. Piquée au vif par ces statistiques, l'inspectrice décide de s'enquérir des raisons qui expliquent ce rejet de l'école. Todd est alors ébahie par les témoignages de certains enfants. « L'école ne sert à rien (*School ain't no good*). Quand tu travailles pendant un mois à l'école, la maîtresse elle te donne une carte à ramener à la maison, qui dit que tu es bon à rien. Et tes parents te crient et te tapent dessus. » Un autre affirme qu'il préfère l'usine parce que « le patron il ne te frappe jamais, il ne te met jamais des claques, il ne te tire jamais les oreilles et il ne t'envoie jamais au coin¹⁵⁹ ». 269 enfants déclarent ainsi qu'ils préfèrent l'usine à l'école parce qu'on ne les y bat pas. Certains ont si peur de l'école qu'ils fondent en larmes rien qu'à l'idée de devoir y retourner.

À l'époque, ces témoignages corroborent le constat de l'état de l'éducation en contexte urbain que certains journalistes avaient déjà fait vingt ans auparavant. En 1893, dans une série de neuf articles parus dans le journal *The Forum*, qui furent ensuite publiés dans un ouvrage, *The Public-School System of the United States*, Joseph M. Rice étudie de première main les méthodes d'instruction mises en œuvre dans les écoles américaines. Ville après ville, Rice est témoin de scènes surprenantes : l'apprentissage par cœur, le rabâchage et le respect d'une discipline autoritaire semblent compter davantage que le développement du jugement des élèves et de leur faculté de penser. Rice rapporte ainsi la scène suivante, observée dans une école de Chicago.

« À plusieurs occasions, lorsqu'un élève s'arrêtait un moment pour réfléchir, la maîtresse faisait remarquer abruptement, "*Ne vous arrêtez pas pour penser mais dites-moi ce que vous savez*". Elle ne souriait jamais et n'offrait jamais le moindre encouragement ; elle s'asseyait sur sa chaise, aussi austère qu'un juge traitant une affaire criminelle¹⁶⁰. »

Dans une école de New York, constatant que les élèves regardent devant eux sans esquisser le moindre mouvement de la tête, Rice demande au principal si les élèves ont le droit de bouger la tête. Celui-ci lui répond : « Pourquoi devraient-ils regarder en arrière quand le maître leur fait face? » Dans la majorité des écoles urbaines, les récitations n'ont d'autre objet que de faire recracher aux enfants les « faits » qu'ils ont appris par cœur. Rice assiste ainsi

159. H. M. Todd, "Why Children Work. The Children's Answer", *McClure's*, vol. 40, April 1913, p. 74.

160. J. M. Rice, *The Public-School System of the United States*, New York, Arno Press and New York Times, 1893, p. 175.

à un cours de physiologie dans lequel un élève de dix ans s'égosille à répéter que l'alcool « amenuise le corps, l'esprit et l'âme ; rend le cœur fragile et affaiblit la mémoire ». À l'apprentissage par cœur, s'ajoute une discipline de fer. « Les doigts de pieds semblaient jouer un rôle plus important que la faculté de raisonner¹⁶¹. »

Ainsi, les reporters comme Rice et Todd brossent un tableau sombre des conditions de vie de certains élèves et mettent en lumière l'inadéquation des méthodes mises en œuvre dans les classes avec le respect de ces enfants qui ont le plus besoin de rester à l'école. Todd pose ainsi la question suivante.

« Ne serait-il pas possible d'adapter moins cet enfant de paysans étrangers à l'éducation, et d'adapter davantage l'éducation à l'enfant ? [...] Rien de ce que l'usine leur fait faire n'est si difficile, si terrifiant, que ne l'est l'apprentissage [...] Nous n'adaptions pas notre éducation à leur psychologie, à leurs traditions, à leur environnement et à leur héritage. Le résultat est que nous les perdons¹⁶². »

À une époque où près de la moitié des maîtres et des maîtresses de l'enseignement élémentaire ne sont pas convenablement formés, où les lois sur l'instruction obligatoire ne sont souvent pas – ou très mal – appliquées (seuls trente États ont voté des lois sur ce sujet en 1918)¹⁶³, ce genre de déclarations émeut les membres des classes moyenne et aisée de la société américaine. Pour les réformateurs, la conclusion est sans appel. « Les enfants quittent l'école parce qu'ils n'aiment pas y aller, parce que le travail [scolaire] y est désagréable pour eux et ne leur offre rien, ou presque, qui leur semble profitable. Il est inutile de chercher à expliquer les grandes pertes d'élèves scolarisés par d'autres raisons¹⁶⁴. » D'où l'émergence d'un discours de rupture d'avec une éducation « traditionnelle ».

À cette forme d'éducation supposément archaïque et inadaptée à ces nouvelles populations, il convient de substituer un enseignement centré sur l'enfant et qui se préoccupe de « la grande armée des incapables¹⁶⁵ ». Il s'agit ainsi

161. *Ibid.*, p. 32, 60, 98.

162. H. M. Todd, "Why Children Work...", *art. cit.*, p. 76.

163. T. Hine, *The Rise and Fall of the American Teenager*, New York, HarperCollins Publishers, 1999, p. 198.

164. W. Roberts, "Why Children Leave School", *Manual Training Magazine*, vol. 14, n° 4, April 1913, p. 360, cité in S. Cohen, "The Industrial Education Movement, 1906-17", *American Quarterly*, vol. 20, n° 1, Spring 1968, p. 98.

165. G. S. Hall, *Adolescence: Its Psychology, and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, vol. 2, New York, D. Appleton & Company, 1904, p. 510.

d'abandonner les méthodes mises en lumière par Rice pour leur préférer celles de l'éducation progressiste, conforme aux principes de la psychologie génétique évolutionniste et « guidée par l'idée que l'enfant est un être humain tendre, frêle, aimant et aimable¹⁶⁶ ». Comme l'écrit Dewey dans une formule trop souvent passée inaperçue :

« À peine un pourcent de la population scolaire tout entière intègre ce que nous appelons l'enseignement supérieur ; seulement cinq pourcent parvient au niveau de notre enseignement secondaire ; tandis que bien plus de la moitié quitte l'enseignement avant ou après avoir complété la cinquième année de l'enseignement élémentaire. Les faits simples de l'affaire sont que *chez la grande majorité des êtres humains l'intérêt distinctivement intellectuel n'est pas dominant. Ils ont l'impulsion et la disposition communément appelées pratiques.* Chez nombre de ceux chez qui, *par nature*, l'intérêt intellectuel est prédominant, les conditions sociales empêchent sa réalisation adéquate [...] Si nous concevions notre fin éducative d'une manière moins exclusive, si nous introduisions dans les processus éducatifs les activités qui plaisent à *ceux dont l'intérêt dominant est de faire et de construire*, nous nous rendrons compte que l'emprise de l'école sur ces membres sera plus vitale, plus prolongée, et plus chargée de culture¹⁶⁷. »

L'idée dominante des réformateurs peut ainsi être résumée à une volonté d'opérer une révolution de l'éducation américaine pour répondre aux besoins de cette population scolaire chez qui, supposément, « l'intérêt distinctivement intellectuel n'est pas dominant ». Cette rhétorique de rupture apparaît ainsi caractérisée par une *équivoque foncière*. D'un côté, elle traduit *une volonté démocratique* consistant à offrir à tous les enfants au sein des écoles des activités qui correspondent à leurs intérêts et qui les retiendront à l'école plus longtemps ; de l'autre, elle procède d'un *préjugé de classe* qui pose en principe *l'inadéquation d'un programme scolaire littéraire et académique aux capacités intellectuelles des enfants du peuple*. Tous les réformateurs progressistes, même Dewey, conviennent en effet que l'éducation littéraire est inadaptée aux sociétés modernes qui prennent en charge l'instruction des masses : cette éducation ne convient qu'à une minorité et ne saurait répondre aux besoins du peuple dans une société démocratique et industrielle. C'est là l'idée à partir de laquelle les réformateurs progressistes élaborent leur critique de ce qu'ils appellent « l'éducation traditionnelle ».

166. J. M. Rice, *The Public-School System of the United States*, op. cit., p. 22-23.

167. J. Dewey, *The School and Society*, op. cit., p. 18-19, nous soulignons.

2. L'éducation traditionnelle : une catégorie polémique hétéro-désignée

Loin d'être une simple technique de discours ou un procédé d'éloquence, la rhétorique de rupture produite par les réformateurs progressistes constitue à proprement parler un *langage*, un système de représentations structurantes. C'est à partir d'une conception évolutionniste de l'histoire humaine que les réformateurs créent une division durable de la pensée pédagogique américaine dont les effets se font encore sentir de nos jours. Ils construisent en effet une catégorie polémique – l'« éducation traditionnelle » (*traditional education*), aussi appelée l'« ancienne éducation » (*old education*) ou l'« éducation conventionnelle » (*conventional education*) – dans le but de discréditer les tenants d'une éducation littéraire et académique dispensée uniformément à tous les élèves. Contre cette éducation, ils font valoir la nécessité de promouvoir une éducation progressiste qui formera des hommes pratiques et des citoyens démocratiques américains tournés vers l'intérêt commun.

L'éducation traditionnelle : un voile de simplification

Trois idées-forces servent de fondement à la pensée progressiste en éducation du tournant du XIX^e et du XX^e siècles aux États-Unis. La première consiste à affirmer l'existence d'une corrélation entre état social et système d'enseignement valorisé à chaque époque ; la deuxième repose sur l'idée que la société de la seconde moitié du XIX^e siècle initie une rupture en consacrant le passage de l'hétéronomie – ces sociétés qui se pensent comme obéissant à une loi extérieure à elles-mêmes – à l'autonomie – ces sociétés qui considèrent qu'elles se donnent à elles-mêmes leurs propres lois. Cette rupture implique, en vertu de la première idée, une nécessaire transformation du système d'enseignement dans le sens des méthodes modernes d'éducation dans le but de s'adapter à la nature de la société démocratique et industrielle. Ce raisonnement se trouve bien exprimé par John Dewey dans le passage suivant.

« J'appellerai *point de vue social de l'éducation* ce point de vue spécial qui se fonde sur la critique des doctrines et des pratiques traditionnelles, ces dernières représentant les vestiges de conditions qui, non seulement appartiennent au passé, mais sont en opposition avec la conception démocratique. Cette lutte contre les buts et le contenu de l'éducation traditionnelle [...] s'attaque aussi bien aux méthodes d'enseignement, à la discipline de l'éducation qu'à son contenu et en particulier à la notion générale de la culture, ce produit d'une éducation spéciale, destinée à des classes spéciales : la classe cultivée et la classe dirigeante¹⁶⁸. »

168. J. Dewey, « L'éducation au point de vue social », *L'Année pédagogique*, Paris, Alcan, 1913, p. 35, nous soulignons.

Dans ce texte, Dewey ne se contente pas de constater le fait indéniable qu'au cours de l'histoire occidentale les formes d'enseignement les plus sophistiquées ont été premièrement conçues et développées pour répondre aux besoins de formation des enfants des classes aisées. Il va plus loin en posant en principe l'idée que les formes et les contenus de cette éducation « traditionnelle », y compris la notion de culture, sont *par essence* aristocratiques et antinomiques d'une conception démocratique de l'éducation. En effet, cet enseignement traditionnel est perçu comme structuré de part en part par une volonté de domination culturelle des classes cultivées et dirigeantes sur les classes laborieuses parce qu'un tel mode d'éducation tend à reproduire l'ordre propre des sociétés dont il émane. Comme Dewey l'indique : « La conséquence est celle que nous pouvons voir partout autour de nous – la division entre les personnes “cultivées” et les “travailleurs”, la séparation de la théorie et de la pratique¹⁶⁹. » L'éducation traditionnelle est ainsi pensée comme une instance de reproduction de l'ordre des sociétés aristocratiques auxquelles cette forme d'enseignement se rattache.

Dewey renvoie en effet de manière explicite l'éducation traditionnelle à des formes d'enseignement découlant de contextes historiques et de traditions éducatives très différentes : au Moyen Âge et à une conception médiévale de la connaissance et de l'apprentissage ; à l'enseignement dispensé dans la plupart des systèmes scolaires des États-Unis du XIX^e siècle ; mais aussi à l'enseignement primaire français du début des années 1860¹⁷⁰. C'est que cette catégorie d'éducation traditionnelle est éminemment large et floue, comme le philosophe l'explique.

« J'ai peut-être exagéré quelque peu afin de faire ressortir clairement les caractéristiques typiques de l'ancienne éducation : sa passivité d'attitude, son regroupement mécanique en masse des enfants (*its mechanical massing of children*), son uniformité de programme et de méthode. Elle peut être résumée en disant que le centre de gravité est en dehors de l'enfant. Il [ce centre de gravité] se trouve du côté de l'enseignant, du manuel, partout où vous voulez sauf dans les instincts et activités immédiats de l'enfant lui-même. Sur cette base, il y a peu de choses à dire à propos de la *vie* de l'enfant. On peut dire beaucoup de choses à propos de l'étude de l'enfant, mais l'école n'est pas l'endroit où l'enfant *vit*.¹⁷¹ »

169. J. Dewey, *The School and Society*, *op. cit.*, p. 22, nous soulignons.

170. *Ibid.*, p. 22-27.

171. *Ibid.*, p. 28.

Avec une définition aussi relâchée, pratiquement toutes les formes d'enseignement antérieures au mouvement de l'éducation progressiste peuvent être considérées comme ressortant de l'éducation traditionnelle ou ancienne. Par là, cette catégorie jette un *voile de simplification* sur les doctrines et les méthodes pédagogiques du passé en gommant les différences pourtant considérables qui ont pu exister entre des systèmes d'enseignement d'époques et de lieux divers. Le point central de cette critique repose sur l'idée que l'enseignement traditionnel à dominante littéraire, parce que rattaché à une société de type aristocratique et, en son sein, à une classe dominante qui n'a pas besoin de travailler pour subvenir à ses besoins, est antidémocratique. Une telle conception n'aurait pas fait l'objet d'un écho considérable si elle n'était pas contemporaine d'une dénonciation des institutions de la société états-unienne notamment thématifiée par Thorstein Veblen.

Dans un ouvrage considéré comme un classique de la sociologie américaine, *The Theory of the Leisure Class*, Veblen affirme que la culture et l'enseignement littéraire classique ne sont que l'expression de la domination des habitudes mentales d'une classe oisive, caractérisée par un instinct prédateur et conservateur. Le sociologue considère en effet que le monde social est structuré autour d'institutions, qu'il définit comme « des habitudes mentales prédominantes, des façons très répandues de penser les rapports particuliers et les fonctions particulières de l'individu et de la société¹⁷² ». Ces habitudes mentales prédominantes qui façonnent et organisent le monde social sont celles d'une classe possédante et non industrielle appelée classe de loisir ou oisive (*leisure class*) et se situent dans un rapport ambivalent vis-à-vis de l'évolution générale de la société : d'une part, produits de l'évolution sociale, ces institutions correspondent à la cristallisation des habitudes mentales prédominantes qui ont été sélectionnées au cours de l'adaptation antérieure de la structure sociale à son environnement ; d'autre part, parce que formées et transmises pour répondre aux nécessités liées aux conditions antérieures, ces institutions ont en elles-mêmes vocation à perdurer et sont essentiellement *conservatrices* et *misonéistes*.

Cet état de déphasage constant entre les institutions et les exigences économiques produit une tension interne à la société : la classe laborieuse, parce qu'en prise directe avec les besoins de la vie, est à l'origine d'une volonté d'innovation et de remise en cause des institutions existantes. Au contraire, la classe de loisir, parce qu'elle jouit des avantages du fonctionnement des institutions et qu'elle est davantage épargnée par les nécessités économiques,

172. T. Veblen, *Théorie de la classe de loisir* [1899], Paris, Gallimard, 1970, p. 124-125.

est *par essence* conservatrice¹⁷³. Pour faire prévaloir son misonéisme, cette classe érige son mode de vie en norme du bon goût et de la respectabilité par le biais d'une « consommation ostentatoire », c'est-à-dire une dépense visible montrant qu'on fait partie de la bonne société¹⁷⁴. Pour Veblen, la classe de loisir impose ainsi son mode de vie à l'ensemble de la société alors même qu'il va à l'encontre des principes d'une société démocratique qui repose sur le travail.

Dans cette affaire, l'école et les humanités constituent des institutions de choix pour façonner des caractères en accord avec les principes de la classe de loisir.

« Il est visible que les humanités [...] se prêtent assez uniformément à un certain modelage du caractère de l'étudiant. Elles adaptent ce caractère à un système de consommation traditionnellement égocentrique ; elles lui apprennent à contempler et à savourer le vrai, le beau et le bien, à les mesurer à la toise classique de la bienséance et du mérite supérieur, qui s'annonce avant tout pour le loisir – *otium cum dignitate*. Les porte-parole des humanités, nourris au beau langage, voilent de ses gazes l'idéal archaïque d'éminence et de dignité qu'exprime fermement leur maxime : *fruges consumere nati*. On ne saurait s'étonner de cette attitude quand c'est la classe de loisir qui organise les écoles et leur sert d'assise¹⁷⁵. »

Veblen, Dewey, et à leur suite de nombreux réformateurs progressistes en éducation, tendent ainsi à reconduire l'idéal pédagogique qui sous-tend l'enseignement littéraire – et notamment celui des humanités – à une volonté de domination d'une classe oisive, aristocratique et élitiste sur le reste de la société. En effet, ils ne cessent de critiquer la propension des humanités à fabriquer des enfants humiliés et des enfants qui humilient. À leurs yeux, il s'agit d'un mode d'éducation qui atrophie l'instinct social naturel des enfants et le remplace par des normes et des objectifs individualistes tels que la compétition, la rivalité, la peur et les jugements de supériorité et d'infériorité¹⁷⁶. Dès lors, l'école traditionnelle est conçue comme une institution qui a pour ressort fondamental la *distinction* et dont la discipline contribue à cultiver chez les enfants une disposition à vouloir briller dans le but de s'agréger aux membres de cette classe cultivée et oisive qui dissimule sa domination sous le vernis de la haute culture.

173. *Ibid.*, p. 130-131.

174. *Ibid.*, p. 57, 69.

175. *Ibid.*, p. 259.

176. *Ibid.*, p. 257-258.

« Puisque tous font le même travail et sont jugés (dans les leçons et lors des examens, d'après les notes et les rangs) non pas au point de vue de leurs mobiles et des fins qu'ils cherchent à atteindre, on met indûment à contribution le désir d'exceller. Les enfants sont estimés d'après leur capacité à présenter extérieurement les mêmes ensembles extérieurs de faits et d'idées. En conséquence, ils sont placés dans la hiérarchie d'après un critère purement objectif. Les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité prolongée et incurable. On pressent les effets produits par cette méthode en ce qui concerne l'amour-propre et le respect pour le travail. Les forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts. On entraîne ainsi prématurément l'enfant dans la région des compétitions individualistes, et cela dans le domaine où une semblable lutte est le moins désirable, dans cette sphère intellectuelle et morale, dont les lois sont : coopération et participation.¹⁷⁷ »

Ce type de raisonnement entraîne un profond remaniement de la fonction de l'école car les penseurs progressistes, dans le sillage des principes modernes notamment thématiques par Rousseau dans *L'Émile*, instaurent un *primat de l'éducation morale* sur l'éducation intellectuelle. Cette dernière est conçue comme un simple accident (*by-product*) résultant des activités concrètes dans lesquelles les enfants ont été engagés. Les réformateurs progressistes vont ainsi mettre en avant la nécessité de substituer au primat de la formation intellectuelle des élèves celui d'une *formation de dispositions et d'habitudes* chez l'enfant par la socialisation des consciences.

La démocratie comme mode de vie : de la formation intellectuelle à la socialisation des consciences

De ce point de vue, il convient de former le jugement des élèves en partant de leurs expériences concrètes afin d'éviter une rupture entre l'acquisition de connaissances abstraites sur la citoyenneté, l'hygiène, la science et la capacité *d'être* un bon citoyen, en bonne santé, capable de mettre en œuvre les principes de la science pour résoudre les problèmes de la vie concrète¹⁷⁸. La nouvelle « éducation *fonctionnelle*¹⁷⁹ » qu'il s'agit ainsi de mettre en place est conçue comme une éducation morale¹⁸⁰ par la socialisation des consciences. Cela apparaît d'autant plus clairement lorsqu'on considère le projet d'éducation

177. J. Dewey, *Ethical Principles Underlying Education* [1897], in *L'école et l'enfant*, op. cit., p. 102.

178. J. F. Bobbitt, *The Curriculum*, Cambridge, Massachusetts, The Riverside Press, 1918, p. IV.

179. *Ibid.*, p. 45.

180. E. L. Thorndike, *Education: A First Book*, New York, The MacMillan Company, 1912, p. 29.

démocratique élaboré par John Dewey pour qui « la démocratie est davantage qu'une forme de gouvernement ; c'est essentiellement un mode de vie associé (*associated living*), d'expériences communes communiquées¹⁸¹. »

Concevoir de la sorte la démocratie comme un mode de vie, cela suppose, en creux, qu'il y ait des pratiques, des modes de vie, qui ne soient pas démocratiques. Il se peut même qu'il y ait des attitudes qui s'opposent à la démocratie et, en ce sens, il existerait des modes de vie *antidémocratiques*. Une telle conception de la démocratie permet ainsi de justifier un rejet des méthodes pédagogiques de l'éducation traditionnelle en rapportant l'idéal de l'éducation scolaire à son lieu social de validité, c'est-à-dire une société de type aristocratique opposée dans son principe à la conception démocratique. Si la démocratie est conçue comme un mode de vie, il convient alors d'apprendre aux enfants à *vivre démocratiquement* dès leur plus jeune âge¹⁸².

« Si l'on veut que les habitudes scolaires spéciales soient animées d'un souffle moral, il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté, d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotionnel, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la société, qu'il désire y contribuer activement. C'est à cette habitude morale supérieure que doivent être rapportées toutes les habitudes en classe. Nous pouvons appliquer à la fois aux méthodes et aux programmes scolaires cette *conception de l'école envisagée comme une société reflétant et reproduisant sous une forme typique les principes fondamentaux de la vie sociale*. En ce qui concerne les méthodes, ce principe quand il est appliqué exige qu'on fasse surtout construire et produire, au lieu de faire absorber et apprendre. On ne se rend pas compte à quel point ces dernières méthodes sont antisociales, ni à quel point elles affectent, inconsciemment, mais sûrement et profondément, le jugement et la conduite de l'élève¹⁸³. »

L'objectif de l'école est ainsi de former des habitudes démocratiques chez les enfants. Il convient donc de supprimer tous ces instruments destinés à former une classe privilégiée : il faut refuser la soumission respectueuse aux auteurs classiques et favoriser l'esprit d'initiative, le jugement par soi-même ; il faut, sinon refuser les normes académiques qui sont le fruit des sociétés aristocratiques et qui encouragent le désir de se distinguer, de jouir de ses connaissances, du moins limiter leurs effets délétères sur la formation du caractère des enfants. À la suite de Dewey, les réformateurs progressistes

181. J. Dewey, *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 169.

182. J. F. Bobbitt, "The New Technique of Curriculum-Making", *The Elementary School Journal*, vol. 25, n° 1, 1924, p. 47.

183. J. Dewey, *Ethical Principles underlying Education*, *op. cit.*, p. 97-98, nous soulignons.

entendent par là même disqualifier les personnes qui entendraient défendre la valeur supérieure de l'enseignement littéraire classique dans la formation de l'esprit. Comme l'écrit Dewey,

« Tout homme qui voit dans l'étude du langage et de la littérature quelque chose de plus noble, de plus idéal, de plus conforme à une culture libérale que dans celle des sciences, est, *consciemment ou non, profondément influencé par cette foi dans la quasi-divinité de l'esprit pur*. S'il en était autrement, sa conviction ne pourrait se fonder que sur un autre dogme, celui en vertu duquel *la valeur de la littérature réside dans les services qu'elle rend, dans l'étendue et la richesse de sa sphère d'application*¹⁸⁴. »

L'individu qui affirme la supériorité de l'étude de la littérature et des humanités dans la formation de l'esprit est présenté comme étant « *consciemment ou non, profondément influencé par cette foi dans la quasi-divinité de l'esprit pur* ». Cette formule est symptomatique d'un processus de disqualification qui tend à nier toute valeur au propos de celui qui le tient en reconduisant ses idées à un *stade antérieur* de l'évolution humaine : l'individu en question n'est pas présenté comme un acteur rationnel de son propos, mais comme le *mandataire* (conscient ou inconscient) d'une conception de l'esprit perçue comme un *résidu périmé du passé* qui relève d'une *foi* qui s'accorde mal avec le point de vue scientifique qui est supposément celui de la démocratie états-unienne du début du xx^e siècle. Cet homme représente alors une *voix* du passé en décalage avec l'évolution de la société et, partant, apparaît comme un *traditionaliste*, sinon un réactionnaire et un frein au progrès social. À cet égard, l'emploi par Dewey de l'expression « s'il en était autrement » contribue à accentuer la dimension passéiste et dépassée des idées de cet individu en soulignant *l'évidence* et la *nécessité* de l'autre branche de l'alternative.

Par là, ce texte dévoile le caractère simplificateur et hétéro-désigné du raisonnement induit par la catégorie d'éducation traditionnelle. Il est simplificateur d'une part car le problème des finalités, de la place et de la valeur de l'enseignement littéraire dans la culture scolaire se trouve résorbé dans une opposition binaire entre, d'un côté, formation de l'esprit pur et, de l'autre, utilité et applicabilité. Il est hétéro-désigné d'autre part car l'individu qui défend la première branche de l'alternative se trouve caractérisé par une étiquette qu'il n'a pas lui-même créée et qui contribue à ce que son propos aussi bien que sa personne se trouvent de fait disqualifiés comme *nécessairement rétrogrades*. À cet égard, avec la construction de cette catégorie

184. J. Dewey, « L'éducation au point de vue social », *art. cit.*, p. 38, nous soulignons.

d'éducation traditionnelle, la pensée progressiste apparaît comme une pensée idéologique, binaire et manichéenne qui ne cherche pas réellement à comprendre le point de vue critique d'autrui mais tend à le disqualifier en la renvoyant du côté de la tradition contre le progrès. Ce procédé rhétorique traduit à l'époque l'instauration d'une division structurante de la pensée éducative américaine¹⁸⁵ sous l'effet de l'évolutionnisme. D'un côté, il y a ceux qui inclinent vers le progressisme et la démocratie et qui défendent une éducation concrète caractérisée par une centration sur l'enfant. De l'autre, il y a leurs opposants qui sont renvoyés à des étapes antérieures de l'évolution sociale et scolaire, et sont de fait présentés comme les voix de traditions du passé.

3. L'éducation progressiste : une révolution en pédagogie ?

En construisant la catégorie d'éducation traditionnelle, les réformateurs progressistes cherchent à promouvoir un mode alternatif d'éducation à partir d'une conception nouvelle de la notion d'enfance – celle des classes moyenne et nantie de la société états-unienne. En effet, dans la perspective progressiste, l'éducation traditionnelle conçoit l'enfant essentiellement dans son rapport à l'adulte : c'est un être qui grandit, un adulte en devenir. Son immaturité est dès lors envisagée comme une carence ou un manque qu'il s'agit de combler : l'enfant est un être à instruire au moyen d'une pédagogie centrée sur la transmission des savoirs pour passer du stade de l'immaturité à celui de la maturité. Cette éducation a donc son regard tourné essentiellement vers le passé et non pas vers l'avenir : l'enfant est conçu comme devant hériter du monde ; cet héritage impliquant qu'une certaine forme de contrainte soit exercée sur celui qui hérite.

Les réformateurs progressistes en éducation, au contraire, entretiennent un rapport ambivalent avec la notion d'enfance : d'une part, ils pensent l'enfant dans son *éloignement*, comme un être innocent et sacré, ce qui implique que son régime propre de développement soit respecté ; d'autre part, ils le conçoivent comme porteur de la *transcendance de l'avenir*, ce qui entraîne une volonté de le façonner. Dans cette perspective, l'immaturité de l'enfant a un *sens positif* : l'enfant est d'emblée conçu comme un *individu* qui apprend toujours déjà par lui-même en interagissant avec son milieu.

185. L. Cuban, "Why Is It So Hard to Get 'Good' Schools?", in L. Cuban et D. Shipps (eds.), *Reconstructing the Common Good in Education: Coping with Intractable American Dilemmas*, Stanford, California, Stanford University Press, 2000, p. 148.

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	9
Une époque de grands bouleversements	11
Un âge de réforme dans une nation décentralisée	14
L'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste	19
Délimitation des bornes chronologiques et sources	21
L'éducation progressiste aux États-Unis : histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)	24

Partie 1

L'éducation progressiste : un mouvement de rupture

Chapitre 1. L'éducation progressiste et le paradigme évolutionniste	31
1. L'émergence d'un nouveau paradigme : l'évolutionnisme	32
<i>L'évolutionnisme philosophique d'Herbert Spencer :</i> <i>matrice théorique de l'éducation progressiste</i>	33
<i>Lester Frank Ward et l'évolutionnisme réformiste</i>	37
2. Mise en crise d'une doctrine : la discipline mentale	41
<i>Les expériences de William James sur la mémoire</i>	42
<i>La contribution d'Edward L. Thorndike</i>	43
3. Le primat de la notion d'activité	47
<i>L'éducation nouvelle : une rhétorique réductionniste</i>	49
<i>L'activité : moteur du développement physique et intellectuel de l'enfant ...</i>	52

Chapitre 2. L'éducation progressiste et la nécessité des formations manuelle et industrielle	57
1. L'émergence des formations manuelle et industrielle dans les écoles publiques américaines	58
<i>Le mouvement en faveur de la formation manuelle</i>	59
<i>L'apport de la psychologie évolutionniste</i>	61
<i>La lutte pour le contrôle des programmes et des pratiques au sein des classes</i>	65
2. « Un système scolaire complet et progressiste » : les écoles de la ville de Menomonie, Wisconsin	68
<i>L'homme à l'origine de la réforme : James H. Stout, « un Edison éducatif »</i>	69
<i>Évolution des programmes au sein des écoles de Menomonie</i>	72
3. Ironie de la réforme scolaire progressiste : routinisation et dévoiement de l'idéal du <i>Learning by Doing</i>	75
<i>La formation manuelle et l'organisation spatiale de la classe</i>	75
<i>La classe de Sophia Stout : routinisation de l'idéal du Learning by Doing</i>	77

Chapitre 3. Une école contre l'autre : éducation progressiste et éducation traditionnelle

214

1. Les dénonciations outrancières du travail des enfants et de l'abandon scolaire (<i>school drop-out</i>)	82
<i>La campagne contre le travail des enfants</i>	83
<i>Les raisons de l'abandon scolaire (school drop-out)</i>	84
2. L'éducation traditionnelle : une catégorie polémique hétéro-désignée	88
<i>L'éducation traditionnelle : un voile de simplification</i>	88
<i>La démocratie comme mode de vie : de la formation intellectuelle à la socialisation des consciences</i>	92
3. L'éducation progressiste : une révolution en pédagogie?	95
<i>L'éducation progressiste : une éducation sans littérature ni livres?</i>	96
<i>L'éducation progressiste : une éducation de classe</i>	100

Partie 2

L'éducation progressiste : un mouvement pluriel

Chapitre 4. Variations sur un thème : l'éducation centrée sur l'enfant	107
1. Étude scientifique de l'enfant et pédagogie : l'école idéale de G. Stanley Hall	108

<i>Le jardin d'enfants ou Kindergarten</i>	109
<i>L'âge juvénile</i>	109
<i>L'adolescence</i>	111
2. Le mouvement herbartien américain	115
<i>Centration sur l'enfant et aperception</i>	116
<i>La théorie des époques culturelles (culture-epochs theory)</i>	118
<i>La procédure pédagogique : concentration et étapes formelles</i>	121
3. La théorie pédagogique de John Dewey	122
<i>Le principe de continuité de l'expérience</i>	123
<i>La théorie deweyenne des stades de développement</i>	126
Chapitre 5. Divergences et convergences : les formations manuelle, industrielle et professionnelle ...	131
1. La place des industries dans l'enseignement : entre efficacité sociale et démocratie industrielle	132
<i>La formation professionnelle : moyen de l'ajustement des travailleurs à l'âge de l'efficacité sociale</i>	133
<i>L'éducation industrielle : moyen de la réforme de l'organisation du travail</i>	136
<i>L'instruction industrielle et professionnelle dans l'enseignement public</i>	139
2. Un point de convergence : le système scolaire de la ville de Gary, Indiana	143
<i>La réforme progressiste du système scolaire de Gary, Indiana</i>	144
<i>Le système scolaire de Gary, Indiana : des écoles efficaces</i>	147
<i>Le système scolaire de Gary, Indiana : des « écoles de demain »</i>	150
Chapitre 6. Démocratie et éducation : pluralité des projets politiques	153
1. La démocratie : une aristocratie naturelle ?	154
<i>La démocratie : une aristocratie de l'intelligence</i>	155
<i>La démocratie : une aristocratie universelle</i>	158
2. L'éducation progressiste : un humanisme moderne lesté de dimensions conservatrices	161
<i>Recherche en éducation, hiérarchisation du savoir et des sexes</i>	161
<i>L'éducation progressiste : une pédagogie constitutivement ethnocentrique</i>	165
3. Les <i>Cardinal Principles of Secondary Education</i> : une victoire à la Pyrrhus ?	170
<i>Les Cardinal Principles of Secondary Education : un rapport anti-intellectualiste ou un « collège du peuple » ?</i>	171
<i>Les Cardinal Principles of Secondary Education : une victoire à la Pyrrhus</i>	174

Conclusion générale. L'éducation progressiste ou les deux faces de Janus	177
Sources et bibliographie	189
Archives	189
<i>Archives de la State Historical Society of Wisconsin</i>	189
<i>Archives de l'université du Wisconsin-Stout</i>	190
Sources imprimées	191
<i>Publications officielles émanant du gouvernement fédéral américain</i>	191
<i>Publications officielles émanant d'États fédérés et de districts scolaires</i>	192
<i>Publications des associations nationales et étatiques</i>	192
<i>Presse généraliste, journaux professionnels et revues spécialisées</i>	194
<i>Autres sources imprimées</i>	195
Bibliographie	198
<i>Histoire des États-Unis (études générales)</i>	198
<i>Histoire des États-Unis (études spécialisées)</i>	199
<i>Histoire de l'éducation aux États-Unis (études générales)</i>	201
<i>Histoire de l'éducation aux États-Unis (études spécialisées)</i>	202
<i>Histoire de l'éducation progressiste aux États-Unis</i>	203
<i>Références historiques, philosophiques, sociologiques, juridiques et épistémologiques</i>	206
Index	209
Table des figures	212
Carte	212
Tableau	212