

Réflexions sur la pédagogie aux Etats-Unis

Autor(en): **Berset, Augustin**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **66/1975 (1975)**

PDF erstellt am: **16.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-116360>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Réflexions sur la pédagogie aux Etats-Unis

Que dirions-nous à un pédagogue étranger qui nous demanderait: « Comment est l'école en Suisse? » Ou même: « Comment est l'école en Suisse romande, où en est la pédagogie chez vous? »

Notre réponse, pour être objective, devrait être très nuancée. De plus, il faudrait être un excellent connaisseur des divers systèmes cantonaux et de leurs réalisations, depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'Université.

On voit dès lors combien il est difficile de parler du système scolaire d'un pays de la dimension des Etats-Unis. Chacun des cinquante Etats a un régime scolaire qui lui est propre par de nombreux aspects, et à l'intérieur même de chaque Etat il est impossible de trouver une unité.

En lisant ces « réflexions », il faut se rappeler qu'elles sont basées sur une expérience forcément partielle, acquise pendant un séjour d'une année à Chicago. Les quelques données générales qui sont fournies se réfèrent à des experts en la matière.

Illusions « made in Europe »

La différence entre ce que l'on dit, entend, lit généralement chez nous au sujet de l'école, de la pédagogie aux Etats-Unis et ce que l'on découvre en séjournant là-bas pendant une période assez longue est à peine croyable.

On tend, en Europe, à pécher par généralisation, soit qu'on parle de l'enseignement aux divers degrés, soit qu'on présente les conclusions de la recherche éducationnelle. Il y a, dans certaines revues spécialisées, des analyses où l'aspect critique fait la part de l'illusion et de la réalité. Souvent cependant, on parle de la pédagogie aux USA — en positif ou en négatif — de façon simpliste et caricaturale.

Un exemple parfait de ce dernier « genre littéraire » est un article paru au début de l'année 1975 dans un hebdomadaire de Suisse romande¹. Il reflète assez bien ce que l'on pense généralement de la pédagogie aux Etats-Unis.

Parlant de ce qu'il est convenu d'appeler le « choc du Spoutnik », l'auteur n'hésite pas à affirmer: « Les établissements scolaires améri-

¹ Cf. *Construire*, N° 5, 29 janvier 1975, L. Wiznitzer, « Bilan des méthodes d'enseignement aux Etats-Unis. » *La fin des prophètes*.

cains, depuis les jardins d'enfants jusqu'aux «colleges» en passant par les «public schools», devinrent du jour au lendemain un immense laboratoire pédagogique où les élèves servaient de cobayes.»

Des écoles Montessori qui se mettent à «proliférer» dès 1958, on retient: «Pas d'examens (méthodes répressives) ni de programme. En revanche, on y distribue à intervalles réguliers les rafraîchissements, les petits gâteaux.» Ou encore cette généralisation à peine croyable: «Partout, ce n'était que pagaille.»

De Summerhill qu'il semble situer aux Etats-Unis, l'auteur signale surtout: «Etudes libres, amour libre. Droit d'exprimer l'instinct destructeur. Le travail non, le jeu oui!» De telles écoles sortent des inadaptés, écrit-il.

Mêmes généralisations en ce qui concerne ce que l'auteur appelle la contre-réforme. Citons encore ces quelques lignes: «Mais depuis un an, d'un bout à l'autre du pays s'amorce un mouvement de contre-réforme. Par dizaines de milliers les parents protestent et demandent qu'on retourne aux études sérieuses, aux livres, aux classes, aux programmes, aux examens, aux notes, à la récitation. Et qu'on cesse tout net d'expérimenter.»

La fin de l'article parle de façon plus nuancée de l'équilibre difficile entre les diverses tendances de l'école aux Etats-Unis.

Dans les milieux spécialisés s'occupant d'éducation, on recourt très souvent, pour appuyer ou combattre une théorie, à des recherches faites aux Etats-Unis. Dans une université allemande, il m'est arrivé à plusieurs reprises de recevoir des bibliographies sur un sujet où les trois quarts des titres se référaient à des ouvrages publiés aux USA. Chez nous également, il est de mauvais aloi de ne pas se baser sur des auteurs américains. Il est vrai que, quel que soit le sujet qu'on aborde, on peut trouver une série de recherches effectuées là-bas. Il suffit pour s'en rendre compte de consulter les deux «Manuels» de la recherche sur l'enseignement (plus de 3000 pages)². Les travaux effectués aux USA semblent donc être particulièrement fondamentaux.

Je partageais plusieurs de ces idées concernant tant l'école en général que la recherche éducationnelle — et j'ai rencontré beaucoup de gens qui faisaient de même — avant de séjourner aux USA pendant une année. C'est pourquoi il ne me semble pas inutile de proposer les réflexions qui vont suivre aux lecteurs des *Etudes pédagogiques*, en les groupant autour de deux réalités:

- l'école en général;
- la recherche éducationnelle.

Aspects de l'école et de l'éducation aux Etats-Unis

«Un immense laboratoire pédagogique»?

C'est l'impression donnée par l'article cité plus haut. Beaucoup pensent en effet aux Etats-Unis comme au pays de l'expérimentation

² N. L. Gage (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, et R. M. W. Travers (éd.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand Mc Nally, Chicago 1969 et 1973.

sur une grande échelle, où partout foisonnent les méthodes nouvelles décrites parfois comme farfelues par leurs détracteurs. Et certains de conclure: l'éducation aux Etats-Unis est invraisemblable, gardons-nous de tomber dans de tels excès!

Qu'en est-il en réalité? Je me réfère ici à un excellent connaisseur de la situation scolaire aux USA, D. Erikson, professeur à l'Université de Chicago jusqu'en 1974. Les courants actuels n'atteignent même pas 1% de la population scolaire. Et ces courants actuels, dans leur grande majorité, sont excellents et ont d'heureux résultats.

On lit parfois que telle méthode nouvelle est pratiquée dans 1000 classes. Quand on sait que les seules écoles élémentaires groupent quelque 35 millions d'enfants répartis dans 1 million de classes, il est facile de calculer le pourcentage infime de la population scolaire qu'une telle expérience touche. Même si de nombreuses expériences se font dans des écoles non conventionnelles, la proportion demeure peu significative.

Un géant centenaire

Il s'appelle: *école conventionnelle ou traditionnelle* et groupe, rappelez-le, 99% de la population scolaire.

En font partie la *grande majorité des écoles publiques*. Le régime y est généralement moins autoritaire que ce que nous pouvons connaître chez nous. On retrouve dans la littérature pédagogique actuelle les griefs habituels que l'on fait à l'école traditionnelle:

- Elle perpétue les injustices sociales, économiques, raciales; elle prépare les jeunes à être des consommateurs, des rouages de la machinerie industrielle; bureaucratisée elle-même, elle forme des générations de bureaucrates; au lieu d'être «vie», elle se contente de préparer à la vie, et à quelle vie?
- Elle continue à consacrer le primat de l'intellect (le Q.I. a une importance absolue pour grouper et sélectionner les élèves); elle manque d'adaptabilité et les programmes scolaires ignorent les besoins réels des jeunes et leurs différences culturelles.
- Elle a une emprise déshumanisante sur les élèves et les aliène; les législations scolaires ainsi que certaines pratiques disciplinaires empiètent sur les droits fondamentaux des enfants, des parents et des éducateurs.
- Elle prétend se réformer mais reste fondamentalement la même, etc.

Ces accusations ont quelque chose de caricatural. Cependant, les écoles conventionnelles ont un dénominateur commun. Ceci faisait dire à un expert qui avait visité des milliers de classes à travers les Etats-Unis: «Quand je suis dans une école traditionnelle, que ce soit à New York, Chicago, San Francisco, ou dans une petite ville, si je ne fais qu'écouter et voir ce qui se passe dans la classe, j'ai l'impression d'être toujours au même endroit.»

Certains sont ravis de la «stabilité» de ces écoles, témoin ce pédagogue qui affirmait: «L'école est bien difficile à changer! Dieu merci: c'est ce qui la sauve!»

Il est vrai que beaucoup d'écoles publiques — la plupart du temps, hélas, écoles-mammouths — ont des soucis plus existentiels que ceux de renouveler les méthodes d'enseignement. Un problème sans cesse plus aigu (à côté de ceux que l'on connaît: drogue, vandalisme, etc.) est celui de l'introduction d'armes à l'école, du couteau au revolver. Je me rappelle un professeur d'école secondaire qui tenait absolument à me rencontrer après une réunion que j'avais eue avec le corps enseignant. Sa seule question: «Comment faites-vous, en Suisse, pour empêcher l'introduction d'armes à l'école?» Certaines écoles font surveiller leur entrée par un policier et il n'est pas impossible qu'on en arrive au système de contrôle utilisé dans les aéroports.

Parmi les écoles conventionnelles, on trouve un bon nombre d'écoles privées, qui groupent 14% de la population scolaire aux USA. En proue, viennent les écoles dont la renommée est tellement faite — et surfaite — qu'on ne voit pas les raisons d'un renouvellement.

Puis, beaucoup d'écoles rattachées à une religion ou à une confession chrétienne. Les champions de la rigidité parmi les nombreuses classes de tous ordres que j'ai visitées sont sans doute les Amish. Denis de Rougemont me pardonnera de le contredire sur ce point³. Discipline militaire réglant toute la vie de la classe dans les moindres détails, jusqu'au vêtement (les filles sont habillées comme de petites vieilles), et à la coupe de cheveux... Classes nombreuses à tous les degrés: s'il est vrai que les grands aident les plus jeunes, il s'agit du monitorat traditionnel de suppléance.

Il y aurait beaucoup à dire sur le rôle de nombre d'écoles privées auxquelles on reproche justement d'être au service des riches (l'écolage à lui seul peut coûter jusqu'à 6000 dollars par année), d'être un obstacle à l'intégration, de favoriser un certain élitisme, etc. La formule de ce qu'on appelle les «écoles publiques privées», elle, est scandaleuse: les classes aisées les instaurent dans les banlieues «bien» qu'elles sont les seules à habiter et utilisent ainsi les deniers publics au service d'une minorité⁴.

Comme dans les autres pays, une certaine tradition fait que les écoles aux Etats-Unis, dans leur grande majorité, ont été et restent conventionnelles. Il ne m'appartient pas ici de juger des fruits de cette école, du style de société qui en résulte.

Les écoles non conventionnelles

C'est d'elles, donc de 1% de la population scolaire, que l'on parle généralement quand on aborde le sujet de l'école aux USA. Et encore on cite souvent des excès qui existent partout où l'on essaie d'innover, généralement à cause de l'incompétence des maîtres ou de leur manque de préparation, excès que l'on stigmatise en les généralisant.

Pourtant, il y a au sein de nombre de ces écoles des méthodes pédagogiques, un esprit dignes de la plus grande admiration. Beaucoup

³ Cf. D. de Rougemont, *Les Méfaits de l'Instruction publique*, Eurêka, Lausanne 1972, p. 87.

⁴ Cf. M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris 1972, t. 3, p. 298.

de termes ont été créés pour les décrire: *free schools, open schools, open classrooms, community schools, schools without walls, alternative schools*. Cette dernière appellation désigne surtout les innovations opérées dans les écoles publiques: les autorités scolaires les encouragent pour contrebalancer ce genre d'initiatives plus répandues dans les écoles privées.

Ces diverses appellations sont comme des têtes de chapitres sous lesquelles s'inscrivent un certain nombre de variantes.

Essayons de dégager les traits qui m'ont paru communs à ces écoles.

- Le directeur est un animateur de l'équipe éducative de laquelle il fait partie au même titre que les autres membres: enseignants, conseillers psycho-pédagogiques, assistants sociaux, représentants des parents.
- Les maîtres sont avant tout des facilitateurs d'apprentissage. L'accent n'est plus sur la compétition, les notes, les diplômes, mais sur l'entraide, la coopération. Le travail de groupe est intensifié, le *tutoring* retrouve une vogue surprenante, l'apprentissage est autant que possible individualisé.
- Cadre matériel et mobilier sont plus «humains» et où cela est possible, deux ou plusieurs classes sont communicantes: les étudiants utilisent tour à tour des aires réservées aux diverses disciplines.
- Ces groupements de classes sont dans la ligne d'une déféminisation du corps enseignant: si, par exemple, deux ou trois classes sont groupées, la proportion des sexes est rigoureusement respectée parmi les enseignants et les aides, et chaque enfant peut s'adresser à la personne de son choix.

C'est vrai que dans des écoles non conventionnelles on est guetté par des tentations.

- Il y a tout d'abord ce que l'on pourrait appeler la *tentation de l'honnête homme*. A temps et à contretemps, on passe de longues heures à discuter de problèmes: racisme, injustices sociales, violence, corruption, guerre, etc. Personne ne nie la nécessité d'une prise de conscience de ces problèmes. Cependant, j'ai eu souvent l'impression qu'on se contente de les agiter sans aller au fond des choses. Discussions banales qui ne sollicitent guère d'engagement personnel et d'où on tire la conclusion de la nécessité d'être un brave homme, gentil, «pas comme les autres qui sont...».
- Autre tentation: on croit *rendre libre en donnant des libertés* et l'absence de structure semble être la seule voie du salut de l'éducation.

On comprend que beaucoup d'écoles non conventionnelles, après un temps de tâtonnement, en soient venues à donner une certaine structure et à la faire accepter ou assumer par les étudiants. Elles ont reconnu l'erreur qu'il y a de faire appel à un sens de la responsabilité qui n'existe pas suffisamment et de présupposer chez des étudiants une maturité que nombre d'adultes ne possèdent pas.

- Disons un mot aussi de la «*problémanie*». Il y a pour chacun un droit sacré de s'exprimer, surtout d'exposer les problèmes qu'il doit *forcément* avoir avec ses parents ou d'autres personnes. Cela donne lieu à des discussions interminables dans lesquelles on tourne en rond et coupe les cheveux en quatre sous le prétexte de la tâche thérapeutique de l'école et du souci de la santé mentale des étudiants.
- Enfin, on peut remarquer un certain *anti-intellectualisme*. On se demande parfois si des maîtres ne trouvent pas indécemment, hors de propos, de communiquer un savoir ou de créer des conditions favorables à l'acquisition des connaissances.

Rappelons-nous qu'il s'agit de tentations. Beaucoup d'écoles nouvelles ont trouvé le chemin pour ne pas y succomber. J'y vois davantage des tâtonnements ou des maladresses qui accompagnent les débuts de la croissance d'un mouvement prometteur.

La recherche éducationnelle

Numériquement, elle est florissante: 6000 à 10000 résultats de recherches sont publiés chaque année. On s'y réfère fréquemment en Europe. Disons d'emblée que bon nombre de recherches avec lesquelles on fait en Europe grand tapage sont peu connues ou déjà remises aux États-Unis.

Que faut-il en penser? B. S. Bloom, à qui on ne peut reprocher de ne pas être un chercheur, se demandait en 1966 déjà⁵ quelle était l'emprise des recherches sur la pratique éducative; il montrait que *sur 70000 recherches effectuées, 70 seulement avaient eu une certaine répercussion*. Depuis, le nombre des recherches a augmenté et, à mon avis, la proportion de celles qui ont eu une influence a diminué.

Les chercheurs donnent facilement comme raison de ce qu'il faut bien appeler l'échec de la recherche l'apathie des praticiens.

Mais il y a un problème plus fondamental. Beaucoup de pédagogues qui se penchent sur ces recherches mettent fortement en question leur QUALITÉ. La majorité des sujets explorés portent sur des détails infimes de la réalité éducative. On a souvent l'impression que les chercheurs dissèquent un arbre, une branche, une feuille même parce qu'ils ne veulent ou ne peuvent voir la forêt. Même: ils seraient déboussolés ou effrayés dans la forêt.

Il est plus facile, plus confortable, de calculer scientifiquement les médians, moyennes ou modes, les coefficients de corrélation et les déviations standards que de s'attacher à affronter les problèmes fondamentaux de l'enseignement et de l'éducation. Il y a une foi aveugle dans le succès de l'application des méthodes des sciences exactes pour résoudre les problèmes des sciences humaines.

Loin de moi l'idée de mettre en doute l'apport scientifique de premier ordre des chercheurs des USA dans divers domaines. Je me

⁵ *Twenty-five years of Educational Research*, American Educational Research Journal. Vol. 3, mai 1966, p. 218.

demande simplement si, dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire d'investir tant de forces humaines et d'argent pour si peu de résultats.

Pourquoi tant de « recherches » publiées chaque année ?⁶

- Naguère encore, beaucoup d'*institutions privées* finançaient un grand nombre de recherches avec des moyens fabuleux. Peu de chercheurs, par exemple, refuseraient 300 000 dollars pour faire une analyse de la crise de l'école. Pour de telles recherches commanditées, l'organisme responsable assure la publication et la diffusion.
- Lors du « choc du Spoutnik », le *gouvernement* a investi des sommes gigantesques dans la recherche scientifique. La recherche éducationnelle en a bénéficié également, surtout pour ce qui concerne le contenu de l'enseignement.
- Enfin, on sait que nombre de recherches sont effectuées par ce qu'on appelle les « *grandes universités* », les universités qui ont une célébrité internationale. Il y a, pour les professeurs de ces universités, une impérieuse nécessité de publier.

On connaît le fameux slogan : « *Publish or perish* ». Trompettes de la renommée ! Depuis 1874, moment de l'introduction aux États-Unis du modèle des universités allemandes, la priorité est inconditionnellement donnée à la recherche dans les universités célèbres.

Il y a une certaine rage de publier à tout prix pour ne pas périr, c'est-à-dire pour ne pas devenir indigne de faire partie du corps « enseignant » de la « grande université ».

Car « *Publish or perish* » n'est pas un vain slogan, mais une réalité impitoyable. Le crin de cheval qui soutient cette épée de Damoclès se rompt parfois, défiant le calcul des probabilités de Denys l'Ancien ! Un professeur qui avait publié trop tard disait avec un humour qui cache mal l'amertume : « J'ai eu la chance rare d'expérimenter au même moment le *publish* et le *perish* ! »

Il n'est pas dit, par contre, que le piètre enseignant — il en existe — doive « périr », ni que l'excellent puisse prétendre avoir un rôle à jouer au sein d'une telle université.

⁶ Il est amusant de prendre quelques exemples de résultats de « recherches » publiés dans les pays anglo-saxons :

Si vous rencontrez un homme qui a de grandes oreilles, prenez garde : il a toutes les chances d'être très sensuel, même sadique.

Mesdames, pour votre consolation — ou votre accablement — vous saurez que l'intelligence des femmes est inversement proportionnelle au volume de leur poitrine.

Enfin, si vous aimez les chiffres, sachez que sur 100 000 trombones distribués dans une banque, 20 000 seulement servent à tenir ensemble des papiers. 14 163 sont tordus au cours de conversations téléphoniques, 19 143 servent de jetons dans les jeux de cartes, 7 200 (il était difficile de calculer à une unité près) ont été utilisés comme crochets occasionnels pour les sous-vêtements féminins, 5 434 ont servi pour se curer les dents ou se gratter les oreilles, 5 308 pour se nettoyer les ongles et 3 916 sont devenus des cure-pipes ; les quelque 25 000 derniers sont tombés par terre ou ont été jetés. (Cf. *Chicago Tribune*, 17 juin 1974.)

On comprend qu'en octobre 1975 un sénateur américain ait protesté parce que, en pleine période de récession, un centre de recherches consacrait 1 million de dollars pour étudier les effets de l'alcool... sur les poissons.

Des voix s'élèvent un peu partout, chez les étudiants en particulier, pour que soit réexaminé le rôle de l'Université. La réforme est bien amorcée dans des universités moins célèbres où l'enseignement est généralement meilleur, où les professeurs publient quand ils ont quelque chose à dire, préférant faire des hommes plutôt que des livres.

Pour ce qui concerne le rôle des enseignants universitaires en sciences de l'éducation et leur fonction de chercheurs, on pourrait tirer grand profit, davantage que pour l'enseignement littéraire encore, des considérations de M. Milner :

« Comment distinguer (...) le chercheur du non-chercheur ? Il est évident qu'on ne saurait retenir comme critères l'abondance ou l'épaisseur des publications. (...) Non seulement il est possible d'encombrer de ses articles les revues spécialisées (ou même de ses livres les rayons des librairies) sans faire le moins du monde œuvre de chercheur, mais (...) il y a de grands professeurs qui publient peu, et dont l'enseignement est cependant une perpétuelle *recherche orale*, capable de susciter et d'entretenir des vocations de chercheurs. (...) Est un chercheur tout enseignant qui ne se contente pas de répéter ce que les autres ont dit, mais qui, à la suite d'une approche personnelle des problèmes, découvre des faits, qui établit des rapports que d'autres n'ont pas aperçus, propose des interprétations originales et sérieusement motivées, met en circulation des idées nouvelles. »⁷

Conclusion

On retrouve aux Etats-Unis de façon aiguë ce que l'on constate un peu partout en Occident : on tend à rejeter sur l'école la responsabilité du désarroi de la société moderne.

Les pédagogues innovateurs attaquent l'école traditionnelle responsable de tous les maux. Les traditionalistes font preuve de misonéisme, craignant qu'un renouveau pédagogique conduise à des catastrophes.

Il est un peu facile de faire de l'école le bouc émissaire des maux que la société se tisse depuis quelques décennies.

Pour ce qui est des Etats-Unis — et de l'Europe également — on peut souhaiter que chercheurs et praticiens œuvrent ensemble et s'attachent à éclairer les VRAIS problèmes de l'éducation et de l'enseignement, par excellence les problèmes de la relation pédagogique et de la dimension sociologique de l'éducation.

S'il fallait citer un grand pédagogue nord-américain qui depuis longtemps œuvre dans ce sens, ce serait *Carl Rogers*, avec son insistance sur la relation interpersonnelle dans la réalité éducative, sur l'importance des qualités que doit posséder le maître qui veut favoriser chez les étudiants un authentique apprentissage. Pour ce qui concerne

⁷ M. Milner, Recherches et inventions dans l'enseignement littéraire. In *Niveau 3*, N° 3, mai 1968, p. 9. Cité par Y. Guyot et al., *La Recherche en éducation*, ESF, Paris 1974, p. 163.

l'aspect sociologique, ce n'est pas sans satisfaction qu'on le voit, dans ses derniers écrits⁸, dépasser la perspective personnaliste — qui reste cependant essentielle — pour s'engager davantage politiquement.

AUGUSTIN BERSET

*Professeur suppléant de pédagogie
à l'Université de Fribourg*

Augustin Berset, né en 1936 à Cournillens FR. Etudes classiques (maturité A), théologie puis doctorat ès lettres (section pédagogie) à l'Université de Fribourg. Neuf ans d'enseignement à l'Ecole normale cantonale des instituteurs de Fribourg. Deux ans de recherches dans le domaine de l'éducation en étant au bénéfice d'une bourse du Fonds National de Recherche Scientifique (Tübingen 1972-1973, Chicago 1973-1974). Actuellement professeur suppléant de pédagogie à l'Université de Fribourg.

⁸ Cf. *Education*, vol. 95, Winter 1974, Number 2, Chula Vista, CA, USA.