

## Réformes de l'éducation en Amérique du Nord

Quelles valeurs pour quel projet de réforme aux États-Unis ?

Renouveler l'enseignement de l'histoire au Canada

### Geoffrey Harpham

[IEA de Nantes, 2016-2017]

**Geoffrey Harpham** est enseignant à l'Institut d'éthique de l'université Duke, États-Unis. Il a auparavant dirigé et présidé le Centre national des humanités en Caroline du Nord. Sa recherche actuelle vise à articuler les logiques politiques et historiques qui ont implicitement accompagné l'émergence du système éducatif américain à la fin de la deuxième guerre mondiale. Historien des sciences humaines, il est notamment l'auteur de *The Humanities and the Dream of America* (University of Chicago Press, 2011).



Geoffrey Harpham, 2017 ©ChDelory

## ÉDUCATION ET ADMINISTRATION AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis, la question de la réforme de l'éducation, sans être la plus urgente, fait partie du train de réformes que l'administration du nouveau président des États-Unis veut mener. Ces réformes sont nombreuses, et pour certaines très controversées : mise en cause de partenariats internationaux conclus de longue date, annulation d'accords existants sur le commerce et le changement climatique, adoption d'une position militaire plus agressive et « déconstruction » – terme récemment employé par le conseiller stratégique Steve Bannon – de l'« État administratif », c'est-à-dire de l'ensemble des réglementations gouvernementales ainsi que du processus d'élaboration des politiques publiques. Le ministère de l'Éducation n'est pas épargné. L'éducation étant un symbole de nos démocraties, il est nécessaire de comprendre ce que l'administration Trump entend par le fait de déconstruire un tel ministère.

Le système éducatif est bien souvent le reflet des valeurs, des engagements et des aspirations d'une société ; avec en arrière-plan l'idée que l'éducation permet de mieux saisir des notions abstraites. Même si le ministère de l'Éducation (*Department of Education*) a seulement été créé en 1980 aux États-Unis dans le cadre de la Présidence du démocrate Jimmy Carter, la notion d'éducation publique est ancrée depuis longtemps dans l'histoire américaine, où éduquer les citoyens représente un enjeu pour l'ensemble de la société. **Le système éducatif américain – décentralisé et hétérogène avec un mélange d'influence des institutions allemandes, britanniques et françaises – ne s'est pas développé empiriquement et aléatoirement. Il a été mis en place immédiatement après la Seconde Guerre mondiale via la planification de l'administration centrale** – époque à laquelle beaucoup se réfèrent aujourd'hui quand ils parlent de « rendre sa grandeur à l'Amérique » –, au moment où les groupes privés travaillaient avec le gouvernement fédéral pour construire un système national éducatif empreint des valeurs américaines.

.....

## Dans une démocratie constitutionnelle, où l'interprétation des textes est nécessaire pour comprendre la loi, les sciences humaines devenaient incontournables eu égard aux devoirs de la citoyenneté

.....

Dans l'esprit de démesure d'après-guerre et face à un monde dévasté, le système mis en place devait montrer comment une nation libre et puissante éduquait ses citoyens, leur donnant à tous les compétences nécessaires pour mener une vie autonome, fructueuse et riche. Cette ambition, à la fois progressiste et profondément conservatrice, remonte aux origines des États-Unis. Les pères de la nation – George Washington, Thomas Jefferson, John Adams, James Madison, Benjamin Franklin, Alexander

Hamilton et d'autres – étaient extrêmement instruits, et la plupart parfaitement au fait des mouvements intellectuels et sociaux en vogue à l'étranger. Ils avaient immédiatement conscience que le système démocratique allait confier un pouvoir colossal entre les mains d'individus dont les capacités, la formation et les intérêts étaient tout à fait opposés aux leurs : de leur point de vue, seule l'éducation pouvait remédier aux problèmes engendrés par la démocratie. Bien avant Tocqueville et son analyse de la tyrannie de la majorité en Amérique, conséquence de l'enthousiasme populaire, les fondateurs de la nation américaine avaient compris l'importance de cette « croisade contre l'ignorance », comme l'avait nommée Jefferson.

Dans le contexte de l'après Seconde Guerre mondiale, le programme du secondaire et du supérieur comportait trois grands axes. Il se devait tout d'abord d'être **universel** en offrant une éducation obligatoire pour tous jusqu'au lycée, et un égal accès à l'université pour ceux qui le désiraient. Il était ensuite **libéral** grâce à l'étude de nombreux sujets sans arrière-pensée d'instrumentalisation ; et **général**, afin d'éduquer plus que de simples travailleurs : des citoyens. Les années 1950-1970 seront « l'âge d'or » de l'éducation américaine, en particulier dans le supérieur. Le système se caractérisait principalement par une répartition des disciplines en trois domaines, sur le modèle du partage des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire). Globalement, les

sciences naturelles et les mathématiques s'intéressaient au fonctionnement du monde physique et naturel ; les sciences sociales aux comportements humains ; enfin les sciences humaines – catégorie subitement élevée à un rang majeur – au sens et à la valeur des choses. L'objectif était double : **(i) créer chez les élèves un sentiment de cohésion sociale et culturelle grâce à la détermination d'un passé commun, (ii) développer des facultés de jugement, d'évaluation et d'interprétation.** Ces compétences, qui exigent une attention aux faits, un respect des preuves, une capacité à élaborer de solides argumentations, devaient répondre aux besoins fondamentaux d'individus libres de gérer leur propre vie et de participer à la vie civile. Dans une démocratie constitutionnelle, où l'interprétation des textes est nécessaire pour comprendre la loi, les sciences humaines devenaient incontournables eu égard aux devoirs de la citoyenneté.

Ce contexte historique, sous-estimé, permet de mieux appréhender la réforme conservatrice aujourd'hui proposée. On pourrait affirmer que les programmes scolaires doivent être adaptés aux réalités sociales, économiques et technologiques. On pourrait débattre de l'importance de certains sujets comme la littérature, la programmation informatique, l'art, la sociologie ou la biologie. On pourrait même remettre en cause la nécessité d'un ministère fédéral de l'Éducation. Mais **les réformes annoncées sont d'une tout autre nature et s'articulent sur une série de négations au premier rang duquel figurent l'abandon du système national d'éducation universel, libéral et général ainsi que le rejet de la notion d'intérêt public et de responsabilité publique en termes d'éducation.** Ces réformes font preuve d'un dédain envers toute autorité autre que le pouvoir économique et politique : juges, intellectuels, scientifiques, journalistes, sont attaqués et tout ce qui est dépourvu de valeur marchande est remis en question.

Toutes ces négations dessinent un rejet, non pas tant des pratiques éducatives traditionnelles, que de la dimension symbolique de cette pratique. Mais que voit-on proposé de positif ? Si le programme d'après-guerre était en partie dicté par une prétendue supériorité américaine, aujourd'hui regardée comme désuète et arrogante, **quels sont les grands idéaux qui animeront l'enseignement de demain ? Quelles ambitions voulons-nous encourager ? Quel épanouissement ?** Vers quelle société civile allons-nous ? Avant de se précipiter pour démanteler l'état administratif, il est plus que nécessaire de débattre de ces questions dans les mois (et les années) à venir.

.....

### Pour aller plus loin

Retrouvez l'article de Geoffrey Harpham ainsi que des contenus et références complémentaires sur [fellows.rfiea.fr](http://fellows.rfiea.fr)

# Jocelyn Létourneau

[Collegium de Lyon, 2013-2014]

## L'HISTOIRE QU'ON VOUDRAIT ENSEIGNER AUX JEUNES...

Le modèle de la pensée historique est considéré comme une référence parmi les théories en éducation de l'histoire. Mais certaines études laissent penser que les effets anticipés de ce modèle, au chapitre du développement chez le jeune d'un esprit critique et d'une capacité d'analyse de deuxième niveau des faits et des processus historiques, ne s'enracinent pas aussi profondément dans son esprit qu'on l'eût espéré. L'environnement scolaire ne facilite sans doute pas les choses. Les objectifs des programmes d'histoire, par exemple, au lieu de viser à la transmission de compétences chez les élèves, privilégient souvent les visées identitaires.

Mais il pourrait y avoir une autre raison, moins immédiate mais plus importante. **Les jeunes à la recherche de sens, de repères, de référents et d'outils utiles pour coloniser le monde dans lequel ils évoluent, un monde compliqué dont les significations et les signaux sont polyvalents et ambigus, un monde qui ne se donne pas à comprendre logiquement et qui ne se laisse pas saisir facilement.** Devant ce mur de complexité, le jeune agit en être intelligent et tente de maîtriser l'étendue et la complication du monde en usant de moyens efficaces pour y parvenir. La narration – ou le récit – est l'un des supports pratiques et familiers à sa portée. Depuis tout petit, il a appris à s'appropriier le monde par le biais des narrations qui lui ont été proposées, dont il s'est emparé ou qu'il s'est lui-même donné. Pour l'immense majorité des gens, la soumission du monde à l'ordre du récit – ce que l'on pourrait appeler la « récitation du monde » – est une dimension cardinale de leur condition d'êtres pensants voulant contrôler l'environnement d'hyper-significations dans lequel ils évoluent.

**Jocelyn Létourneau** est professeur à l'Université Laval, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire du Québec contemporain. Ses travaux portent sur les constructions identitaires, les rapports entre histoire, mémoire et identité, la formation de la conscience historique chez les jeunes et la production des référents collectifs. Il a été chercheur principal sur une étude sur le thème « Les Canadiens et leurs passés ». Il a récemment co-écrit *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, (Presses universitaires de Lyon, 2016).

Dans ce contexte, deux constats s'imposent :

- cesser de ramasser l'enchevêtrement du monde dans un récit cohérent ou déconstruire tout récit pour laisser place à l'*ab-sens* comme mode de représentation du monde, ce qui est souvent un effet délétère des pédagogies fondées sur la pensée historique, est un bon moyen pour perdre l'attention de la majorité des jeunes qui affriandent le savoir commode et qui, bien que réceptifs aux questions ouvrant des perspectives, veulent aussi parvenir à des réponses offrant des dénouements à leurs interrogations ;
- le même désintérêt ou détournement d'attention de la part des jeunes peut survenir si, plutôt que de préconiser le non-récit en insistant strictement sur la critique ou la déconstruction des récits existants, on préconise la profusion des récits, c'est-à-dire le multi-perspectivisme, le relativisme raisonné et le pluralisme interprétatif, toutes caractéristiques de la méthode de la pensée historique. Ce que les théoriciens de l'apprentissage optimal considèrent comme un enrichissement intellectuel des jeunes : s'ouvrir à la diversité des points de vue et aux sens cumulatifs des phénomènes historiques, pourrait ne pas être perçu par eux comme une libération de l'esprit, mais comme leur enfermement dans une espèce de labyrinthe où le risque est grand de se perdre. Leur seule chance d'éviter cette fin tragique est de s'accrocher au fil d'un récit franc pour retourner à la lumière du jour, délivrance bienheureuse de leur personne.

Pour bâtir nos théories d'apprentissage, nous avons peut-être négligé de répondre à une question préalable, jugée frivole : pourquoi les jeunes veulent-ils apprendre l'histoire ? Car les jeunes s'intéressent à la matière du passé. **Dans leur immense majorité, les jeunes s'attachent à l'histoire parce qu'elle leur permet de faire sens de leur personne dans un univers social donné, habituellement leur communauté d'appartenance ou de référence, mais aussi de faire sens de leur personne dans le monde contemporain.** On parle ici d'un



intérêt instrumental des jeunes envers l'histoire. Pour la grande majorité d'entre eux, s'initier à l'histoire a moins à voir avec le désir d'acquérir une méthode ou une capacité réflexive qu'avec la volonté de se doter d'un corpus de connaissances à vocation identitaire ou utilitaire. Nous avons peut-être sous-estimé la force du désir de sens et d'appartenance chez l'être humain. Ce désir n'est pas un caprice dont on peut facilement se passer, mais un besoin qui nécessite d'être contenté, notamment par le récit d'histoire. L'être humain craint l'incertitude et recherche la complétude: il résiste à ce qui déstructure ses références et repères. **Si le besoin de sens et d'appartenance des jeunes n'est pas comblé, en classe d'histoire notamment et par le professeur, il le sera en dehors de la classe, par les idéologues et les politiques bien sûr, mais aussi par les producteurs de prêt-à-penser et de prêt-à-croire, si ce n'est, à l'ère des médias sociaux, par les adeptes des faits alternatifs et de la post-vérité.** Pour les jeunes, il semble que la vocation pratique de l'histoire – un moyen de comprendre pour se retrouver individuellement par rapport à un ensemble, souvent la nation, qui du reste aime bien s'imposer dans l'environnement et l'imaginaire de ses « sujets » par le biais de ses figures banales – soit quelque chose d'important, voire d'essentiel.

Quel avenir entrevoir alors pour le modèle de la pensée historique? Peut-être pourrions-nous simplement établir une complémentarité plus fructueuse entre perspective narrative et perspective interrogative et interprétative. Il n'existe d'ailleurs pas d'opposition tranchée entre l'une et l'autre perspective: la narration est inévitablement interrogation et interprétation; et l'interprétation, même complexe, c'est-à-dire qui multiplie les points de vue et les questionnements sur une situation historique, peut s'exprimer et se déployer dans la narration.

Évidemment, il reste à trouver la forme narrative permettant de réconcilier les adeptes de l'histoire comme configuration factuelle et les partisans de l'histoire comme interrogation sur le passé. Le problème est que l'on a du mal à imaginer le récit sous une autre forme que celle de la narration linéaire autour d'un fil conducteur déterminatif, pesant et persistant. Mais d'autres narrations sont possibles. On peut d'ailleurs penser que la complexité du passé s'accommoderait de formes narratives molles, flexibles, hésitantes, paradoxales, ambiguës, dissonantes, bref ouvertes, bien davantage que de formes dures, rigides, catégoriques, claires, nettes ou fermées. De pareilles narrations, qui ne sont pas contraires à la démarche scientifique ni opposées à la méthode et à la sensibilité historiennes, pourraient être le lieu où se retrouvent les éducateurs avec leurs objectifs critiques, et les jeunes avec leurs besoins identitaires et utilitaires, sans que ni les uns ni les autres ne souffrent des ambitions de leur « partenaire d'apprentissage ».

## Pour aller plus loin

Retrouvez l'article de Jocelyn Létourneau, des contenus et références complémentaires sur [fellows.rfiea.fr](http://fellows.rfiea.fr)

**4 instituts d'études avancées en réseau**  
IMéRA, IEA d'Aix-Marseille  
Le Collegium, IEA de Lyon  
IEA de Nantes  
IEA de Paris

**Direction éditoriale:**  
Olivier Bouin  
François Nicoulaud



**Fondation RFIEA**  
Contactez-nous!  
Julien Ténédos  
Caroline Rainette  
contact@rfiea.fr  
01 40 48 65 57



**rfiea.fr**  
54 boulevard Raspail  
75 006 Paris



## PUBLICATION

**Jocelyn Létourneau**, résident 2014 du **Collegium de Lyon**, a publié (en codirection avec Françoise Lantheaume) *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Presses universitaires de Lyon,

2016. Cet ouvrage collectif présente les résultats d'une enquête internationale menée auprès d'environ 7 000 élèves français, suisses, catalans et allemands âgés de 11 à 19 ans, à qui il a été demandé de raconter l'histoire nationale. L'enquête dévoile des formes de narration, des organisateurs du récit et des contenus partagés, une véritable trame commune.

## CYCLE – QU'EST-CE QU'UN ENVIRONNEMENT DURABLE?

Au cours de cette première séance, nous interrogerons sur les moyens et les objectifs d'une action publique idéale en matière environnementale. Nous mettrons l'accent sur les fondements éthiques d'une telle action. Ces derniers concernent notre rapport à la nature. Est-il si facile de « penser et d'agir avec la nature » ainsi que Catherine Larrère le promeut? Comment réduire l'écart entre ce qu'idéalement nous devrions faire en matière environnementale et ce que nous pouvons faire réellement? avec Catherine Larrère, Fabien Locher, Denis Chartier et Loïc Blondiaux.

## IMéRA

Mercredi 14 juin 2017, 14h-18h,  
2 place Le Verrier - 13004 Marseille

## CONFÉRENCE

**Annalisa Pelizza**, résidente de l'IEA de Paris, donnera une conférence intitulée **Processing Citizenship. Digital registration of migrants as co-production of individuals and Europe** dans le cadre du séminaire de l'Institut des sciences de la communication. « If historically information infrastructures have contributed to the formation of the most powerful techno-social assemblage for knowledge handling – the nation-state, how do contemporary data infrastructures shape the European order? This is the main research question that informs the "Processing Citizenship" project. »

## ISCC-CNRS

7 juin 2017, 17h30 à 19h  
20 rue Berbier-du-Mets, Paris 13e