

NATHAN GLAZER

*Le débat sur l'enseignement  
aux Etats-Unis*

Il y a un an, une commission nationale sur la qualité de l'enseignement publiait, à l'instigation du Président Reagan, un bref rapport intitulé *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform* (1). Ce rapport souleva un flot de commentaires, d'approbations, de discussions et de propositions de réformes (beaucoup d'entre elles sont appliquées actuellement). Ces réactions surprirent les membres de la commission et ceux de l'Administration Reagan qui avaient été à l'origine de cette idée.

Imputer la vague actuelle des réformes de l'enseignement à ce rapport serait une grave erreur : celui-ci n'a fait qu'activer un mouvement qui était en cours depuis la fin des années 1970. En effet, au moment même où la commission nationale sur la qualité de l'enseignement publiait son rapport, d'autres comptes rendus d'une teneur pratiquement identique émergeaient de divers groupes : de la commission sur l'enseignement pour les Etats (organisme créé par les Etats et qui a la responsabilité première de l'enseignement aux Etats-Unis), d'une fondation importante, le groupe d'intervention du *Twentieth Century Fund* (2) ; du bureau des collèges, organisme qui se charge des principaux examens pour l'entrée au collège ; d'un groupe d'éducateurs et de personnalités en vue qui avait proposé un nouveau programme commun dans un ouvrage intitulé *The Paidea Proposal* (3).

L'organisation de l'enseignement aux Etats-Unis ne permet pas

(1) *N.d.l.T.* — *Une nation à risques : la nécessité d'une réforme de l'enseignement.*

(2) *N.d.l.T.* — Fond du *xx<sup>e</sup>* siècle.

(3) Mortimer Adler, *The Paidea Proposal : an Educational Manifesto*, New York, Macmillan, 1982.

à un seul rapport quel qu'il soit provenant d'une seule source quelle qu'elle soit d'avoir une grande autorité ou de servir de base à une nouvelle politique. L'enseignement est aux mains des cinquante Etats et des 15 000 districts scolaires. Parmi les grandes universités beaucoup sont privées ; il en est de même pour une bonne partie de l'enseignement primaire et secondaire. Le ministère de l'éducation ne fixe pas de normes pour l'enseignement. Mais dans la mesure où il gère des fonds fédéraux de manière à financer modestement l'enseignement primaire et secondaire et à accorder des bourses et des prêts aux collèges, il fixe les différentes sortes de normes qui concernent les établissements recevant ces financements. Le rapport de la commission nationale sur la qualité de l'enseignement n'a pas été adressé particulièrement au Président ou au Congrès, mais aux Etats et aux localités, aux écoles, aux collèges et aux universités ainsi qu'aux responsables de l'enseignement en général : ce procédé est très révélateur de la situation de l'enseignement aux Etats-Unis. Des recommandations adressées d'une manière générale à des dizaines de milliers de responsables et à des centaines de milliers d'individus ne pouvaient être efficaces. Et comme l'Administration Reagan avait depuis le début affirmé qu'elle réduirait le rôle du gouvernement fédéral dans l'enseignement et supprimerait le ministère de l'éducation, il était peu probable qu'elle assumerait une fonction prépondérante pour faire appliquer ces recommandations.

En fait, l'Administration Reagan n'a retenu qu'un élément très modeste du rapport : l'enseignement pourrait être amélioré si les rémunérations étaient en rapport avec la compétence et l'efficacité. L'Administration Reagan en a fait une question politique importante sous le mot d'ordre de « salaires mérités » (c'est-à-dire, à salaires plus élevés, enseignants plus qualifiés). Cette manœuvre politique fut très efficace : d'une part, elle embarrassait les syndicats d'enseignants qui prônent l'égalité des salaires en fonction de l'ancienneté, en faisant apparaître qu'ils s'opposaient à une amélioration significative de l'enseignement ; d'autre part, elle avait le grand avantage de ne pas imposer de dépenses au gouvernement fédéral. Il reviendrait aux districts scolaires et aux Etats qui fixent leurs propres normes pour les enseignants d'assumer la tâche d'augmenter les salaires et les primes pour attirer des enseignants plus compétents.

Voilà pour le cadre politique et les conséquences de l'article *A Nation at Risk*. Mais pourquoi cette fureur ? Le fait est que ce mécontentement provoqué par l'enseignement s'amplifiait depuis quelques années et qu'un mouvement très étendu, n'émanant d'aucun responsable, s'était développé dans les Etats et les districts scolaires

afin de relever le niveau que l'on attendait des étudiants : ce mouvement s'intitulait Mouvement pour une « meilleure compétence » : il exigeait des aptitudes minimums pour les étudiants diplômés des écoles secondaires (les étudiants diplômés des écoles secondaires ne passent d'examens ni fédéraux, ni nationaux). Le mouvement allait jusqu'à demander des examens de compétence minima pour les enseignants du primaire et du secondaire et réclamer des conditions plus strictes pour l'admission dans les collèges et les universités du public. Le flot des publications sur l'enseignement était le reflet de ce malaise et de ces réformes ; elles les ont également amplifiées. Il n'y a pas un Etat qui n'ait son propre comité et n'envisage de relever le niveau des diplômés du secondaire pour l'entrée dans l'enseignement ainsi que dans les collèges et les universités du public.

Cette vague de réformes est de toute évidence, dans le contexte américain, une vague conservatrice : en effet, elle vise à réinstaurer des normes préexistantes (ou supposées comme telles) avant la dernière grande vague des réformes du milieu des années 1960. Ces dernières se souciaient moins d'« excellence », ou plus modestement de qualité, que d'améliorer les résultats des étudiants noirs et des étudiants issus de familles pauvres. En principe, ces deux mouvements ne devaient pas être contradictoires, mais, dans le contexte américain, ils l'étaient. Le premier mouvement émanait de libéraux et de progressistes, et bénéficiait de la participation enthousiaste des éducateurs et des dirigeants des droits civiques. Ce mouvement réclamait : l'augmentation des dépenses fédérales destinées aux étudiants issus de familles pauvres (ce qui était accordé) ; l'égalité des modes de financement dans les Etats de telle sorte que les circonscriptions pauvres disposeraient des mêmes fonds que les circonscriptions riches pour l'éducation de leurs enfants (ceci a été en partie réalisé) ; la déségrégation des étudiants noirs qui devint, dans la fin des années 1960, un mouvement à circonscrire par des décisions de justice, par l'action fédérale et par la concentration des étudiants noirs au Nord comme au Sud.

On se proposait enfin de développer un enseignement bilingue — en réalité, un enseignement dans la langue maternelle — pour les enfants de parents de langue espagnole, minorité la plus importante et la plus pauvre aux Etats-Unis après les Noirs.

Ces actions étaient également soutenues avec enthousiasme par les responsables de l'enseignement, les professeurs de pédagogie, les inspecteurs au niveau de chaque Etat, des centres de pédagogie — avec de bonnes raisons, car, au niveau pragmatique, ils demandaient davantage d'argent pour l'enseignement et, au niveau idéo-

logique, ils traduisaient le programme des libéraux (dans le sens américain) et des progressistes. De plus, ces mouvements coïncidaient avec une tendance idéologique importante au sein de l'enseignement aux Etats-Unis : adapter l'éducation aux besoins de chaque enfant (4).

Parallèlement à ces importants nouveaux programmes érigés au niveau fédéral pour améliorer l'éducation des pauvres et des minorités, une énorme énergie était dépensée localement où des centaines de nouveaux programmes et de nouvelles écoles étaient mis en place pour ces catégories. Ces programmes représentaient les idéaux des différents réformateurs aussi bien que les demandes des communautés minoritaires locales qui se méfiaient de l'administration et des professeurs (il y avait peu de professeurs et d'administrateurs noirs ou hispaniques dans les écoles urbaines américaines vers le milieu des années 1960).

Ce mouvement pour un autre « type d'enseignement » — autres types d'écoles et de programmes, autres normes pour les professeurs et les administrateurs — se développait avec l'aide des ressources du Gouvernement fédéral et des fondations et avec l'arrivée dans le primaire et le secondaire de jeunes professeurs d'un niveau que l'on n'y avait pas rencontré depuis longtemps (beaucoup d'entre eux échappaient à l'enrôlement pour le Viêt-nam). Cet autre type d'enseignement semblait être la réponse aux problèmes scolaires des étudiants pauvres et minoritaires et peut-être aussi de ceux de la classe moyenne. Il mettait l'accent sur l'absence de contrainte et la tolérance, et encourageait la créativité sans s'inquiéter des écarts vis-à-vis de la langue académique ou des modèles établis ; il prônait l'usage de la langue et de la culture des minorités ainsi qu'une rupture avec une « anglo-conformité » — anglais formel, manières courtoises, vêtements classiques. Les écoles noires exprimaient les vertus morales et les réussites scolaires en termes swahili bien que les Noirs américains fussent originaires d'Afrique occidentale et non d'Afrique orientale de langue swahili. Certains de ces termes sont encore en usage dans les écoles d'un autre type, qui existent toujours (5). Vers le milieu et la fin des années 1970, la plupart de ces écoles fermèrent à mesure que les aides du Gouvernement fédéral et des fondations s'amenuisaient et que les jeunes diplômés des collèges se dirigeaient vers des professions plus rémunératrices comme le droit et les affaires,

(4) Pour un compte rendu sur cette vague de réformes, se référer à Diane Ravitch, *The Troubled Crusade : American Education, 1945-1980*, New York, Basic Books, 1983.

(5) Pour un excellent rapport sur le caractère et les problèmes des écoles de types différents, voir Ann Swidler, *Organization without authority : Dilemmas of Social organization in Free Schools*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1974.

abandonnant l'enseignement aux diplômés les moins doués des collèges, comme cela avait été le cas aux Etats-Unis après la dépression. On peut encore rencontrer ces écoles d'un autre type dans les ghettos — chose curieuse, en dépit de leurs origines, elles sont maintenant souvent installées au sein d'établissements catholiques, et elles obtiennent un certain soutien des autorités catholiques.

Le nouveau mouvement pour une meilleure compétence, qui a commencé à prendre forme à la fin des années 1970, était un tout autre problème. Il ne tirait pas sa force des progressistes et des libéraux. Au contraire, ces derniers le considéraient comme une forme de non-savoir et de conservatisme réactionnaire. Le mouvement n'était soutenu ni par des fonds, ni par des mesures législatives du gouvernement fédéral, et aucune législation nationale ne l'imposait.

Les théoriciens les plus éminents des centres de formation pédagogique s'y opposaient, puisque c'était un mouvement qui trouvait sa source dans le comité laïque de l'enseignement, élu dans les circonscriptions par des parents consternés de constater que leurs enfants étaient incapables d'écrire ou de compter, et par des hommes d'affaires qui trouvaient des diplômés du secondaire inaptes à lire des instructions ou à comprendre des chiffres.

Le contraste, donc, entre les réformes des années 1960 et celles de la fin des années 1970 et du début 1980 ne pouvait pas être plus grand : les premières mesures s'adressaient aux pauvres et aux minorités, les secondes ne disent pas comment ni dans quelle mesure leurs exigences de niveau minimum affecteront les minorités pauvres. Les premières étaient fortement soutenues par les centres pédagogiques et par les éducateurs, qui s'opposent aux secondes. Les premières étaient accompagnées et soutenues par de nouvelles et importantes mesures fédérales ainsi que par des apports massifs de fonds fédéraux ; les secondes sont un mouvement de base au niveau local et au niveau de l'Etat.

Le premier mouvement, de l'aveu général, fut un échec. Il y avait un écart considérable entre les minorités et les Blancs, particulièrement entre Noirs et Blancs (la population hispanique, composée de Mexicains, Porto-Ricains, Cubains ainsi que d'autres groupes sud-américains, est plus diversifiée, et certains réussissent bien). Cet écart ne fut pas réduit, bien que c'eût été le but de ces réformes.

En réalité, il y avait une contradiction entre les moyens choisis et les buts recherchés. Ces buts étaient que les enfants pauvres et minoritaires réussissent aussi bien que les enfants blancs et que ceux de la classe moyenne : ils entreraient en droit et en médecine ainsi que dans les écoles de commerce dans les mêmes proportions que les Blancs et que ceux de la classe moyenne ; ils occuperaient également

dans les mêmes proportions des professions bien rémunérées. Les moyens choisis étaient divers, mais aucun d'entre eux n'a réussi vraiment à atteindre ces objectifs. L'apport accru des fonds fédéraux améliorerait sensiblement les résultats des pauvres. Les tentatives de changer l'enseignement n'atteignirent pas réellement les masses des enfants minoritaires : mais il s'avéra très difficile de maintenir les nouvelles écoles et les nouveaux programmes, et il n'est pas évident que les étudiants qui en venaient aient eu de meilleurs résultats. La grande poussée pour la déségrégation a conduit ou a été accompagnée par un exode massif d'étudiants blancs des écoles du centre de la ville. Presque tous les districts scolaires des grandes villes ont maintenant une majorité souvent écrasante d'élèves des communautés minoritaires, si bien que l'objectif d'avoir chaque enfant de communautés minoritaires dans une école avec une majorité de Blancs est irréalisable, excepté par les plans les plus incongrus qui demandent le transport des enfants par autobus dans des écoles éloignées, en fonction de leur couleur. Les programmes bilingues permirent de créer des emplois pour des professeurs et des administrateurs hispaniques, et furent même quelquefois récupérés par des nationalistes de ces ethnies. Non seulement ils ne semblaient pas faire beaucoup, ou même quoi que ce soit pour améliorer l'enseignement des enfants hispaniques, mais ils soulevaient également des craintes légitimes que l'effort minimum pour un enseignement de fidélité et de valeurs nationales soit abandonné.

Etant donné que la réussite scolaire des minorités ne s'était pas suffisamment améliorée pour permettre à des effectifs importants d'avoir accès à des collèges sélectifs et à des programmes préparant à des professions et à des diplômes sélectifs, les collèges publics se mirent à recruter leurs candidats parmi les Noirs et les Hispaniques. Certains opéraient directement avec des quotas raciaux, d'autres faisaient simplement des efforts importants pour recruter des étudiants parmi les minorités et leur offraient un plus grand support financier. Ce grand effort de « politique d'intégration active » dans le recrutement des enfants des minorités pour les collèges et les programmes d'études se poursuit encore, mais il a perdu l'enthousiasme des années 1970. Il en résulte que presque tous les étudiants noirs et hispaniques ont un niveau moins bon que leurs condisciples à cause des grandes facilités qui leur sont faites pour leur permettre d'accéder aux programmes de sélection.

Si les anciennes réformes n'étaient pas des succès, que pouvons-nous dire à propos des nouvelles ? Quand on regarde les publications sur l'enseignement et les réformes proposées, il est clair qu'on espère

davantage des niveaux plus élevés et établis par les lois et les directives, plus qu'un effort réel pour trouver comment ces niveaux plus élevés peuvent être atteints, ou pourquoi les niveaux restent si bas. Ces niveaux médiocres existent car beaucoup d'enfants ne peuvent pas atteindre les niveaux minimum qui étaient jadis considérés nécessaires pour les diplômes du secondaire et l'entrée dans les collèges : quatre années d'anglais, quelques années d'une langue étrangère, trois années de mathématiques, etc. Ces niveaux sont considérablement en dessous de ceux exigés dans les autres pays. Nous avons parfois expliqué qu'aux Etats-Unis nous ne pouvons pas maintenir des niveaux nationaux élevés car nous essayons de donner une éducation à tous les enfants. Si seulement une minorité fréquente l'école secondaire, et si cette même école secondaire est une nécessité préalable pour l'entrée au collège, accessible à une minorité, si petite soit-elle, on peut attendre de cette minorité un niveau commun élevé de réussite. Quand tous vont à l'école secondaire, cela est plus difficilement réalisable, et différentes filières sont créées selon que les élèves ont l'intention d'aller au collège ou non. Mais ces explications concernant le mauvais niveau qui caractérise l'enseignement aux Etats-Unis n'a plus de valeur dans la mesure où un nombre de plus en plus grand d'Etats envoie une plus grande proportion de leurs enfants à l'école secondaire et au collège. En fait, la démocratie américaine est aujourd'hui surpassée par le Japon, en ce qui concerne l'effectif de ses enfants qui mènent à bien leurs études secondaires — et de ces diplômés qui atteignent des niveaux beaucoup plus élevés en science et en mathématiques.

Mais demander simplement des niveaux plus hauts ne signifie pas les obtenir. Dans les publications et les études récentes, ainsi que dans les réformes actuelles, l'accent est mis sur l'école secondaire. C'est le premier niveau d'instruction aux Etats-Unis dans lequel un programme uniforme est remplacé par le choix et la diversité. C'est aussi à ce niveau que les étudiants partant dans la vie active, ou entrant dans l'enseignement supérieur, font le désespoir de leurs employeurs ou des enseignants supérieurs par l'inadéquation évidente de leur formation antérieure.

Imposer légalement un niveau supérieur ne signifie pas l'acquérir. De nombreuses raisons expliquent cette situation. Nos professeurs sont recrutés parmi les moins brillants des collèges. Les élèves venant du primaire, où ils ont reçu en principe le même enseignement, révèlent dès l'entrée dans le secondaire des différences énormes pour lire et compter de même que dans leur capacité et leur motivation pour poursuivre leurs études. Mais le fait d'imposer légalement un niveau

plus élevé pour tous en tant que stratégie pour améliorer le niveau minimum ne peut pas marcher : en effet, cette idée se heurte immédiatement au grand problème universel de la société américaine : la différence des résultats en fonction de la race.

Que nous fassions passer des examens de connaissances pour la délivrance des diplômes à la fin du secondaire, que nous imposions certaines matières pour le diplôme du secondaire, que nous imposions soit des résultats minimum, soit le choix de certaines matières à l'école secondaire pour être admis dans les collèges, que nous imposions des conditions à l'entrée dans les écoles professionnelles ou des conditions à l'entrée dans le corps enseignant, à tous les niveaux, les Noirs sont en échec en nombre plus élevé, beaucoup plus élevé que les Blancs.

Davantage de Mexicains et de Porto-Ricains seraient également affectés par l'imposition d'un niveau plus élevé. Mais le problème le plus grave, celui qui a l'implication morale la plus profonde et qui soulève les plus grandes difficultés politiques, c'est l'impact de ces mesures sur les Noirs. A la fin du primaire, les élèves noirs ont déjà plusieurs années de retard par rapport aux Blancs. Dans le secondaire, un plus petit nombre d'entre eux suivent la filière qui mène au collège et parmi ceux qui s'y engagent un plus petit nombre s'inscrit en mathématiques, science et langues étrangères. La nouvelle tendance, qui consiste à imposer un niveau plus élevé, se heurte déjà à des difficultés. Des examens pour les professeurs à différents stades montrent des pourcentages d'échecs bien supérieurs pour les enseignants noirs. Des tentatives pour imposer des niveaux plus élevés pour l'entrée dans les collèges ont déjà soulevé des protestations, comme quoi cela excluait les étudiants noirs (ce qui est vrai).

Si cela se réalise, les niveaux minimum s'abaisseront encore. Les dirigeants noirs les taxeront de racistes. Les tribunaux fédéraux suspendront leur application. Et les dirigeants politiques blancs céderont également. C'est simplement quelque chose qui ne marchera pas. Il semble qu'il y ait deux voies possibles pour résoudre ce dilemme. Soit investir davantage d'argent afin d'augmenter la réussite des Noirs. Après vingt ans d'un réel effort, on a le sentiment que cette tendance ne rencontre pas un grand enthousiasme dans la population. Soit attendre la lente amélioration de la réussite noire qui effectivement se dessine. Peut-être sont-ce les résultats des programmes compensateurs du passé, du degré plus élevé d'intégration raciale en milieu scolaire, de l'augmentation d'ensemble des niveaux dans le Sud, du déplacement d'une grande partie des enfants noirs des écoles des centres des villes du Nord et de l'Ouest qui, même s'ils



connaissent des échecs, sont probablement meilleurs que les Noirs des écoles rurales du Sud d'il y a une génération. Cependant on peut imaginer qu'une troisième voie sera suivie — malheureusement déjà adoptée par une large part des dirigeants noirs. Elle consiste à juger discriminatoires les nouveaux niveaux minimums et les examens destinés à les imposer, et à utiliser les pouvoirs des cours de justice et du gouvernement fédéral pour inverser l'effort de relèvement des niveaux de l'enseignement aux Etats-Unis, en imposant des matières obligatoires, des niveaux minimums de réussite et des normes minimums de compétence pour les professeurs. Ceci est le plus sérieux coup porté à l'effort de relèvement de la qualité de l'enseignement américain. Jusqu'à présent, aucune publication n'en a parlé.

En France et dans les autres pays, le problème de l'enseignement est d'amener une classe ouvrière qui a habituellement un mauvais niveau de réussite à un niveau plus élevé. Les choix sont les mêmes que ceux que nous affrontons aux Etats-Unis : maintien d'un niveau élevé — dans ce cas, beaucoup échouent et de façon disproportionnée dans les couches socio-économiques inférieures —, ou création de voies alternatives d'enseignement, pour que le « succès » soit accessible à tous, même si ce succès est défini de manière très différente.

Mais une dure réalité nous dit que ce succès (pour prendre le cas américain) dans la culture noire, ou dans la culture espagnole, n'amènera pas les Noirs et les Hispaniques à bien faire dans les examens difficiles pour accéder au droit et à l'école de médecine, ne leur permettra pas de maintenir les moyens et les techniques requis par la demande des emplois modernes.

Les Etats-Unis ne se préoccupent pas seulement des différences de succès scolaires selon les classes sociales ; en fait, ces différences en tant que telles n'inquiètent pas beaucoup les Américains, qu'ils soient issus de la classe moyenne ou de la classe ouvrière. La réussite différentielle des minorités est une autre question. En fait, il y a des décennies que nous sommes engagés dans un grand effort national pour surmonter les disparités entre les Blancs et les Noirs. Comment cela peut-il être réalisé tant qu'on maintient l'intégrité du système éducatif, en un mot tant qu'on continue à insister sur des normes universelles applicables à tous ? Ceci est notre problème. Le problème de race s'ajoute au problème de classe, et fait de cette question sur l'hétérogénéité des résultats dans l'enseignement un problème brûlant que nous ne pouvons ni ignorer ni résoudre.