Zeitschrift: Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne

Herausgeber: Université de Lausanne, Faculté des lettres

Band: 25 (1953-1954)

Heft: 1

Artikel: Les écoles américaines : conférence faite à Rolle à l'asseblée annuelle de la société vaudoise des maîtres secondaires, le 20 septembre 1952

Autor: Rapin, René

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-869939

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

25e tome No 1 Février 1953

ETUDES DE LETTRES

Bulletin de la Société des Etudes de Lettres No 87

LES ECOLES AMÉRICAINES

Conférence faite à Rolle à l'assemblée annuelle de la Société vaudoise des maîtres secondaires, le 20 septembre 1952.

En me demandant de vous parler des écoles américaines, c'est avant tout, j'imagine, des écoles du degré secondaire que vous désirez que je vous entretienne. Il serait absurde cependant, vous en conviendrez, de parler de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis sans donner, si brièvement que ce soit, une vue d'ensemble du système d'instruction publique dont cet enseignement fait partie.

Précisons tout d'abord que, au moins autant qu'en Suisse, l'enseignement en Amérique est divers parce que décentralisé. Il y est affaire des différents Etats comme chez nous des cantons et, sauf en matière d'instruction agricole, industrielle et commerciale [1], le gouvernement fédéral n'exerce aucun contrôle sur l'éducation. L'éducation publique est même, en Amérique, plus décentralisée encore qu'en Suisse, les commissions scolaires locales ou de district jouissant dans la plupart des Etats de la plus large autonomie, d'où une très grande diversité d'institutions scolaires et de types d'école, de très grandes différences entre les écoles des régions

[1] Le gouvernement subventionne cet enseignement professionnel (loi Smith-Hughes, 1917). (V. Cubb., 643 sqq..)

N. B. — Les abréviations utilisées dans les notes sont expliquées dans la « Bibliographie, p. 24.

prospères et celles des Etats pauvres ou arriérés, de grandes différences, parfois, à l'intérieur d'un même Etat, entre les écoles urbaines et les écoles de la campagne ou de la montagne, et, dans le Sud, entre les écoles « blanches » et celles réservées aux petits noirs [2].

La *scolarité obligatoire* varie aussi considérablement suivant les Etats. Dans certains, les plus arriérés, elle commence à 6, 7 ou 8 ans pour se terminer à 14 ou 15 ans déjà ; dans d'autres, plus avancés, elle va de 6 ou 7 ans à 16, 17 ou même 18 ans. La moyenne est dix ans de scolarité obligatoire, de 6 à 16 ans [3]. Il n'est pas jusqu'à la rigueur avec laquelle la fréquentation de l'école est contrôlée qui ne varie dans des proportions considérables d'un Etat à l'autre, le contrôle étant généralement assez strict et, par conséquent, la fréquentation de l'école bonne, dans les Etats les plus avancés, tandis qu'il est au contraire relâché, et la fréquentation mauvaise, dans les Etats arriérés du Sud ou dans les régions montagneuses, ou encore dans celles où une émigration intérieure intense empêche tout contrôle sérieux de la population.

Il est donc difficile, sinon même impossible, de ramener à une sorte de moyenne, ou de système-type, l'extrême diversité des institutions scolaires américaines. Cependant, si grandes que puissent être les différences régionales ou locales, les écoles américaines présentent certains caractères communs, qui les distinguent nettement des écoles européennes. Elles forment de plus un système, dans l'ensemble, remarquablement cohérent.

En gros, laissant de côté, pour simplifier, l'école maternelle et enfantine *(nursery school and kindergarten)*, l'instruction publique aux Etats-Unis comporte, comme chez nous, trois degrés : primaire, secondaire, supérieur.

Dans ces trois degrés, la répartition des élèves suivant leur âge est assez généralement la suivante :

école primaire (elementary or grade school) : les huit premières années d'école, soit en général *de 6 à 14 ans* ;

[2] Sur les différences entre écoles « blanches » et écoles « noires », voir par exemple EM 935 : 1 : 56-58.

[3] En 1935 (EM 935 : 1 : 11-13), 31 Etats (sur 48) connaissaient une scolarité obligatoire se terminant à 16 ans ; 4 Etats par contre (la Géorgie, les deux Carolines, la Louisiane) en fixaient la limite supérieure à 14 ans ; 1 Etat (la Virginie) à 15 ans ; 7 Etats au contraire (le Wyoming, le Nouveau-Mexique, les deux Dakotas, le Mississipi, le Delaware et le Maine) exigeaient la fréquentation de l'école jusqu'à 17 ans ; 5 même (le Nevada, l'Utah, l'Idaho, l'Oklahoma et l'Ohio) jusqu'à 18.

école secondaire (high school) : les quatre années suivantes, donc en général *de 14 à 18 ans* ;

enseignement supérieur : quatre années de *college* (terme sur lequel je reviendrai), *de 18 à 22 ans,* suivies, pour une petite minorité, de trois ans en moyenne d'études à proprement parler universitaires *(university, graduate and post-graduate school).*

Ce système scolaire où, à *8* ans d'école primaire succèdent *4* ans d'école secondaire et, pour une assez forte proportion d'élèves, *4* ans de *college,* est souvent appelé *système 8, 4, 4.* Produit, tout empirique, d'une évolution historique dont je ne saurais parler ici, c'est le système scolaire traditionnel. C'est, aujourd'hui encore, le plus répandu aux Etats-Unis. Il est cependant, depuis 1890 environ, sous l'influence d'éducateurs tels que Eliot et Dewey, battu en brèche, de façon de plus en plus victorieuse, par d'autres systèmes qui, plaçant le début de l'enseignement secondaire à 12 ans et non plus à 14 ans, tiennent mieux compte du développement physiologique, intellectuel et émotif de l'enfant (12 ans, beaucoup mieux que 14, peut être considéré comme l'âge de transition entre l'enfance et l'adolescence) et aussi du désir légitime de changement que ressent un enfant après six ans passés dans la même école.

Des divers systèmes qu'on préfère aujourd'hui au système *8, 4, 4,* le plus répandu, et le seul qui ait vraiment fait ses preuves, est celui dit *6, 6, 4* parce que, à *6* ans d'école primaire (*6* ans et non plus 8 comme dans l'ancien système), il fait succéder *6* ans d'école secondaire, puis *4* ans de *college.* En gardant les enfants six ans, au lieu de quatre, à l'école secondaire, il permet de leur donner une meilleure instruction générale et semi-professionnelle. De plus, en faisant commencer l'école secondaire à 12 ans et non plus à 14, il permet d'y créer deux grandes subdivisions, de trois années chacune : la *junior high school,* de 12 à 15 ans, la *senior high school,* de 15 à 18, qui correspondent assez exactement à ces deux périodes assez nettement différenciées de la vie : la fin de l'enfance et l'adolescence [4].

C'est au système *6, 6, 4* avec, au degré secondaire, la division en *junior* et *senior high school,* que je me référerai exclusivement au cours des remarques qui vont suivre.

[4] Cubb. 555. — Sur l'évolution du système scolaire américain dès 1888 cf. Cubb. 550-560 et EM 913 : 206 sqq. (v. en particulier, p. 211, le tableau comparatif des systèmes *8, 4, 4* ; *6, 6, 4* ; *8, 6, (2)* ; *6, 8* ; *6, 6, 2 (2).* — Sur l'évolution générale du système secondaire aux Etats-Unis cf. Cubb., *passim* ; EM 913 : 197 sqq. ; EM 935 : 205 sqq.

* * *

Dans notre pays, dans notre canton tout au moins, enseignement secondaire et enseignement primaire ne sont pas la suite obligée l'un de l'autre et ce n'est qu'une minorité des élèves de l'école primaire qui la quitte à 10, 11, 12 ou 14 ans pour entrer dans une école secondaire. En Amérique, au contraire, l'enseignement secondaire est la suite naturelle de l'enseignement primaire, dont la grande majorité, sinon la totalité, des élèves passe en bloc à l'école secondaire. La statistique est éloquente à ce sujet. Alors que, il y a cinquante ans, *90 %* des petits Américains quittaient l'école primaire à 12 ou à 14 ans sans pousser plus loin leurs études, on voit aujourd'hui, par un phénomène inverse, 80 % des élèves de l'école primaire entrer à 12 ou 14 ans à l'école secondaire[5]. L'augmentation des effectifs de l'école secondaire qui en est résultée, relativement lente jusqu'en 1910, où 12 % seulement des élèves sortis de l'école primaire entraient à l'école secondaire, est devenue beaucoup plus rapide depuis, mais c'est surtout au cours des années précédant immédiatement la dernière guerre qu'elle est devenue vraiment impressionnante. C'est ainsi que, au cours de la décade 1926-1935, par exemple, alors que le nombre total des élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires passait de 24 741 468 à 26 909 000, soit une augmentation de *8 %,* on a vu celui des seuls élèves de l'enseignement secondaire passer de 3 757 466 à 6 719 000, soit une augmentation de *44 %*[6]. Certes, beaucoup des jeunes gens entrés à l'école secondaire la quittent avant d'avoir terminé leurs études. Le nombre de ceux qui les poursuivent jusqu'au bout est en augmentation constante cependant, la statistique montrant qu'en 1870, sur 100 jeunes gens âgés de 17 ans, *2* seulement avaient une scolarité secondaire complète, tandis qu'en 1940 cette proportion était de *51 %*[7].

L'enseignement secondaire en Amérique représente donc, dans une mesure toujours grandissante, *un enseignement de masse,* avec tous les inconvénients que cela suppose (pénurie de maîtres qualifiés, classes trop nombreuses, niveau général de l'enseignement médiocre), mais aussi avec cet énorme avantage que, l'immense majorité des Américains recevant une éducation secondaire, celle-ci n'est plus, comme autrefois, le privilège

[5] V. tables statistiques *in* Cubb. 627 (1869-1930) ; EM 935 : 1: :4 (1870-1934) ; EM 913 : 196 (1890-1940) et cf. *An Outline of American Education,* 149, *passim.*

[6] EM 935 : 1: :5, table 1.

[7] Fine, 52.

d'une élite, mais constitue tout au contraire l'un des facteurs les plus importants de cette égalité démocratique qui est si caractéristique de l'Amérique.

Il en est de même, toutes proportions gardées, du *college,* premier, et, pour la majorité des Américains poursuivant leurs études au delà du degré secondaire, seul degré de l'enseignement supérieur.

La statistique, ici encore, est éloquente. Comme l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur a commencé, en Amérique comme en Europe, par être le privilège d'un petit nombre. A la fin du XVIIIe siècle, dans l'Amérique encore aristocratique de Washington, moins de 2000 jeunes gens recevaient une éducation supérieure [8]. La situation s'est rapidement modifiée depuis. En 1850 déjà, 27 000 Américains en chiffres ronds suivaient les cours d'un *college,* soit treize fois plus que cinquante ans auparavant. En 1870, ils étaient 60 000. En 1890, plus de 156 000. En 1910, 355 000. En 1930, (c'est entre 1920 et 1930 que s'est produite la plus forte augmentation décennale), 1 100 000. Malgré quelques fluctuations causées par la guerre et par la situation économique, l'effectif des étudiants inscrits dans les *colleges* et les universités américaines a encore doublé depuis. En effet, après avoir atteint en 1950-51 un plafond de 2 500 000, il est aujourd'hui (année scolaire 1951-52) de 2 225 000 [9].

Tout aussi impressionnante est la proportion du nombre des étudiants par rapport à l'ensemble de la population. Insignifiante au début du XIXe siècle, elle a passé de 3 pour mille en 1900 à 16 pour mille en 1950 [10] et il résulte d'enquêtes et de statistiques récentes que « un sur sept des jeunes gens en âge de faire des études supérieures est inscrit dans un *college* ou dans une université ; que une sur cinq familles américaines a l'un de ses membres qui fait ou a fait des études supérieures ; que 85 % des parents américains désirent envoyer leur fils ou leur fille au *college* et qu'il est plus courant aujourd'hui de suivre les cours d'un *college* qu'il ne l'était, il y a vingt-cinq ans, de faire des études secondaires [11] ».

Ces constatations, pour impressionnantes qu'elles soient, ne doivent pas cependant faire illusion. Des nombreux jeunes gens qui, chaque année, passent de la *senior high school* dans un *college* une forte proportion

[8] EM 913 : 235 (cf. aussi EM 935 : 1 : 2).

[9] Chiffres tirés de EM 935 : 1 : 22 (1850) ; Fine, 52 (1870-1940), Fine 2 (1950-1952).

[10] EM 935 : 1 : 95 (1900-1934), EM 913 : 235 (1941), Fine 2 (1950).

[11] EM 913 : 235 et Fine 181.

(près des deux tiers) ne terminent pas leurs études [12]. Ceux-là même qui les poussent jusqu'au bout et qui, après quatre ans de *college,* obtiennent leur B. A. ou leur B. Sc. ne sont pas pour autant de véritables universitaires. Il faut se rendre compte en effet qu'un *college,* cette institution originale des pays anglo-saxons, n'est pas une université. Complément naturel et couronnement de la *high school* comme celle-ci est la suite et le développement naturel de l'école primaire, le *college,* dans ses deux premières années surtout, est encore une école de culture générale, l'équivalent, à bien des égards, de ce que nous appelons dans notre canton un gymnase. Ses diplômés, dans leur grande majorité, ne poursuivront pas, dans une université *(graduate or post-graduate school)*, les études spécialisées qui, en trois ans en moyenne, les mèneraient à la licence ou au doctorat en lettres, en sciences, en théologie, en médecine ou en droit. Ils entreront dans la vie pratique, deviendront hommes d'affaire, agriculteurs, commerçants, industriels, hommes politiques, journalistes, financiers. Cependant, et c'est cela qui importe, du fait que, pendant deux, trois ou quatre ans, ils auront fait des études supérieures (ou semi-supérieures), du fait que, pendant ces deux, trois ou quatre ans, ils auront vécu en contact journalier et souvent étroit (le *college* est le plus souvent un internat) avec des hommes, professeurs et étudiants avancés, pour qui la culture supérieure et la recherche désintéressée sont une réalité vécue, ils auront acquis, en même temps qu'une certaine culture, une ouverture d'esprit, une perception, sinon une véritable compréhension, de l'intérêt et de l'importance des problèmes intellectuels, qui les rendront infiniment plus compréhensifs et plus généreux à l'égard de la recherche scientifique et de l'activité intellectuelle et artistique que ne l'est, faute d'avoir fait des études supérieures, l'élite commerciale, industrielle et politique de nos pays d'Europe.

Si nous ajoutons que, aux degrés primaire et secondaire, l'instruction publique en Amérique est entièrement gratuite ; que d'innombrables bourses et de nombreuses possibilités de gagner leur vie tout en poursuivant leurs études mettent les études supérieures à la portée de tous les jeunes gens bien doués ; que, à tous les degrés, l'école américaine est largement ouverte aux jeunes filles (en 1920, dans l'enseignement secondaire, plus de la moitié des élèves étaient des filles, et la proportion était plus

[12] « Only about one-third of all freshmen who enter colleges and universities remain to be graduated four years later » (Fine, 226).

forte encore dans les classes supérieures [13]) et que, tant à l'école secondaire qu'à l'école primaire et à l'université, garçons et filles suivent les mêmes cours au lieu d'être, comme chez nous, soigneusement, et très artificiellement, séparés, nous conclurons que l'école américaine, dans son ensemble, est une école largement démocratique et égalitaire, avec, je le répète, tous les défauts mais aussi tous les avantages d'une école de masse.

* * *

Après ces constatations, valables pour l'école américaine dans son ensemble, regardons de plus près, puisque c'est celle-là surtout qui nous intéresse, l'école secondaire, la *high school.*

Elle est, nous l'avons montré, la suite naturelle de l'école primaire. Dans ses trois premières années *(junior high school)*, elle ne se distingue même guère de cette dernière que par le fait qu'alors qu'à l'école primaire la totalité ou la quasi totalité des leçons se donnent dans une seule et même classe et sous la direction d'un maître unique — ce maître, pour le dire en passant, est neuf fois sur dix une maîtresse, à telle enseigne que le mot *teacher,* aux Etats-Unis, évoque irrésistiblement l'image d'une jeune femme (ou d'une dame d'un certain âge) et appelle immédiatement le pronom *she* et l'adjectif féminin *her* [14] — l'école *secondaire,* pour enseigner les mêmes matières (langue maternelle, arithmétique, histoire et géographie, sciences naturelles, culture physique et hygiène, dessin ou musique, travaux manuels ou économie domestique), fait appel à des maîtres spécialisés et, beaucoup plus généralement que ce n'est le cas chez nous, dispose, pour ces divers enseignements, de locaux spécialisés. (Les élèves changent de classe non seulement, comme ici, pour se rendre à la salle de gymnastique ou de dessin et à l'auditoire ou au laboratoire de sciences, mais, par exemple, pour passer d'une classe d'anglais à une classe de géographie ou de mathématiques, ce qui permet d'avoir, dans chaque classe spécialisée un équipement — tableaux, cartes, atlas, dictionnaires, etc. — lui aussi spécialisé.)

Toute *high school* qui se respecte a de plus une bibliothèque et salle de travail, toujours ouverte aux élèves, où ils trouvent, en permanence, non seulement tous les matériaux dont ils peuvent avoir besoin pour leur

13 EM 935 : 1 : 55-56. Sur l'ouverture graduelle des *high schools* et des *colleges* et universités aux femmes cf. EM 935 : 1 : 22-23 et 55-56, EM 913 : 202 et Cubb. 251-252 et 274-275.

14 Vers 1940, 13 % seulement des enseignants primaires étaient des hommes (EM 913 : 638).

travail, mais aussi une bibliothécaire entièrement à leur disposition pour les conseiller et les orienter. Comme l'enseignement, en Amérique, sous l'influence des idées de Dewey, a tendance à remplacer, dans une large mesure, la leçon inculquée par le maître par la recherche exercée par l'élève [15], celui-ci s'habitue ainsi (il y est du reste encouragé dès l'école primaire) à faire de petites enquêtes personnelles, à consulter des encyclopédies à son usage (il en est d'admirables), à réunir, en un mot, sur un sujet donné, sa propre documentation.

Dans le même esprit, et avec une préoccupation, qui l'honore, de générosité et de solidarité internationale, l'école américaine, tant au degré primaire qu'à la *high school,* encourage ses élèves à se documenter sur les pays étrangers, à organiser, avec des écoles d'Amérique latine ou d'Europe, des échanges de correspondance et d'objets divers (cartes postales, photographies, timbres-poste, poupées, jouets, etc.) et surtout, avec cette magnifique générosité qui est si caractéristique de l'Amérique, à réunir pour les enfants et les écoles des pays victimes de fléaux naturels ou de la guerre, des secours en nature, dont la préparation et l'expédition demandent beaucoup de temps et de dévouement [16].

La *junior high school* prépare ainsi, de façon active et pratique, les petits Américains à être de bons citoyens du monde en même temps que de bons Américains. Elle leur dispense un enseignement qui, pour être plus poussé que celui qu'ils reçoivent à l'école primaire, est cependant essentiellement le même et est, à peu de chose près, commun à tous les élèves.

Il n'en est pas de même à la *senior high school.* A ses plus grands élèves (14 à 17 ou 18 ans) convient un enseignement plus divers et, déjà, plus spécialisé.

Chez nous, pour recevoir cet enseignement spécialisé, les jeunes gens sont répartis en sections, et même en écoles, tout à fait séparées : collèges et gymnase classiques (avec leurs sections spécialisées latin-anglais, latin-grec, latin-mathématiques spéciales) ; collèges et gymnase scientifiques ; écoles et gymnase de jeunes filles (avec leurs sections latin-grec, latin-anglais et leurs classes de culture générale) ; école de commerce ; écoles

15 Sur Dewey et « the *project* idea », cf. Cubb. 542.

16 Sur l'activité charitable des écoles américaines, v. p. ex. l'éloquente fig. 121 *(Junior Red Cross activities)* dans EM 913 : 531. Sur les bibliothèques et salles de travail, les manuels, le matériel employé dans les écoles, etc., v. EM 913 : 537 spp.

professionnelles : que sais-je encore ? Aux Etats-Unis, au contraire, bien qu'il existe, comme chez nous, des écoles professionnelles spécialisées (écoles de métier ou écoles d'agriculture, par exemple), c'est cependant, en général, sous le même toit et dans la même école que sont instruits classiques et scientifiques, jeunes gens et jeunes filles, futurs employés de commerce et futurs mécaniciens, musiciens et dessinateurs en herbe. C'est là ce qui frappe le plus l'observateur européen.

Certes, à l'intérieur de chaque *senior high school,* il existe de grandes divisions verticales :

1. Une division *(college preparatory course)* où sont groupés ceux des élèves qui se destinent aux études supérieures (ce sont ceux qui, chez nous, suivraient les classes *A* du gymnase des jeunes filles ou les cours du collège et du gymnase classiques et scientifiques).

2. Une division commerciale *(business course).*

3. Une division professionnelle et technique *(vocational course)* avec, d'une part, des cours d'économie domestique *(home economics)* pour les jeunes filles, d'autre part des cours *(industrial arts)* de mécanique, d'électricité, de travaux sur métal et sur bois pour les garçons [17].

4. Une division de culture générale *(general course)* groupant les élèves qui ne présentent pas de vocations ou d'aptitudes particulières (c'est quelque chose comme les cours *B* du Gymnase des jeunes filles).

Ce qui est frappant, cependant, ce n'est pas que ces divisions existent : c'est qu'elles soient si peu tranchées et si peu rigides et que, à quelque section qu'ils appartiennent et quelle que soit la spécialisation de leurs études, les élèves d'une même classe d'âge soient beaucoup moins conscients d'appartenir à une section spéciale de l'école qu'à leur classe d'âge et qu'à l'école dans son ensemble. Il y a là un phénomène remarquable, sur lequel on me permettra de m'arrêter maintenant.

Les grandes divisions d'une *high school,* disions-nous, n'ont aucun caractère rigide ou étanche. Réunies dans la même école et sous une seule et même direction, elles ne constituent pas des barrières infranchissables :

[17] Les cours pratiques d'économie domestique et de mécanique sont parmi les plus populaires de l'école. Ils sont parfois organisés sur une base commerciale, l'école prenant des commandes et exécutant des travaux pour des particuliers pour rendre ces cours plus réalistes encore (v. art. de Dan Stiles, *Look at America's High School,* dans *Harpers Magazine,* May 1944).

non seulement le passage de l'une à l'autre est facile, mais, pour de nombreux cours (histoire, sciences, langue maternelle, langues étrangères, mathématiques générales), les élèves du même âge (ou, dans les écoles les plus progressistes, du même degré de connaissances ou d'aptitudes) sont groupés sans tenir compte de la section spéciale à laquelle ils appartiennent. Classiques et scientifiques, commerciaux et techniciens, garçons et filles, reçoivent ainsi la même instruction de base. Ce groupement des élèves, qui n'exclut pas la spécialisation (classiques et scientifiques, par exemple, à l'intérieur de la division commune à laquelle ils appartiennent, ne suivent pas les mêmes cours de mathématiques ou de sciences), présente sans doute des inconvénients, ceux-là même que nous avons déjà signalés dans nos remarques générales sur l'école américaine école-de-masse : classes trop nombreuses, niveau général de l'enseignement médiocre, manque d'intérêt d'une partie des élèves pour des cours trop élémentaires pour eux, ou trop éloignés de leurs intérêts particuliers. Il n'en constitue pas moins un moyen très efficace de compenser ce que pourrait avoir d'excessif une spécialisation par ailleurs fort poussée et contribue pour une large part à cette facilité des rapports sociaux qu'on trouve en Amérique non seulement à tous les degrés de l'école, mais dans tous les milieux et dans toutes les circonstances de la vie.

Cependant, si important que soit le lien ainsi créé entre les élèves par la formation intellectuelle plus ou moins uniforme que leur donne la *high school,* il ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la solidarité, l'esprit de corps et de classe et d'école, en un mot *l'esprit civique,* qui caractérise, à un degré si éminent, les élèves des *high schools,* comme, du reste, de toutes les écoles américaines.

Cet esprit, si généralement répandu et si vivace en Amérique, alors que nos élèves (sauf, peut-être, ceux de nos petits collèges) en sont si totalement dépourvus, n'est l'effet ni du hasard ni d'une disposition particulière de la race. Favorisé, il est vrai, par les circonstances particulières de la vie en Amérique (absence de divisions de classe, élasticité et perméabilité générale de l'organisation professionnelle et sociale, solidarité, inévitablement plus grande qu'en Europe, entre habitants d'un pays neuf, immense et encore, en partie, peu peuplé), il est cependant, essentiellement, me semble-t-il, l'effet d'une éducation de la sociabilité et du caractère *qui commence dès l'entrée du petit Américain à l'école primaire.*

Dès l'école primaire en effet, sinon même dès l'école enfantine, l'enfant, en Amérique, est considéré comme faisant partie, non d'une classe,

au sens scolaire du terme, mais d'une promotion, d'une classe d'âge : c'est le groupe des enfants, garçons et filles, qui, entrés ensemble à l'école primaire à six ans, en ressortiront ensemble à douze, pour passer ensuite, toujours groupés, trois ans au moins dans la même *high school.*

La cohésion du groupe est naturellement forte. Elle est renforcée encore par l'accent que met l'école américaine, à tous les degrés, sur la pratique de la vie en commun.

Dès les premières années de la vie scolaire en effet, l'école américaine se préoccupe de développer, en même temps que l'individualité des enfants qui lui sont confiés, le sentiment qu'ils appartiennent à une communauté, à une société dont ils sont des membres solidaires et responsables. A l'école primaire déjà, les élèves d'une classe forment un petit parlement, qui élit un président et un comité auxquels l'institutrice délègue quelques responsabilités proportionnées à leur âge. A l'école secondaire, et plus encore au *college,* le *conseil de classe,* et sa délégation le *conseil d'école (student council),* deviennent de véritables institutions parlementaires, reconnues par la direction de l'école et exerçant, en collaboration avec elle, des pouvoirs souvent fort étendus. Conseils de classe et conseil d'école ont leurs propres statuts, rédigés par les élèves eux-mêmes et par eux adoptés au bulletin secret ; leurs débats, tenus selon les règles les plus strictes de la procédure parlementaire ; leurs élections au scrutin secret. Ils se réunissent à date fixe (une fois par mois, en général, durant le cours de l'année scolaire). « Le conseil des élèves, déclare fièrement le préambule des statuts de l'un d'entre eux, est la voix du corps des élèves. Il en exprime la volonté. » [18] La déclaration est belle, mais elle ne doit pas donner le change. De quelques pouvoirs qu'ils disposent, les conseils d'élèves ne jouissent pas d'une indépendance absolue. Leurs statuts doivent être approuvés par la direction de l'école, qui se réserve aussi un droit de veto à l'égard des décisions qu'ils prennent. Dans l'ensemble, cependant, ils jouissent d'une autonomie enviable et contribuent, pour une large part, à créer, entre les élèves eux-mêmes comme entre les maîtres et les élèves, cette solidarité et cet esprit de corps dont nous constations l'efficacité tout à l'heure sans nous en expliquer très bien les raisons.

Voyons maintenant, d'un peu plus près, comment se crée cet esprit et sous quelles formes il se manifeste.

[18] *Constitution of the Student Congress, Preamble,* Roger Ludlowe High School, Fairfield, Connecticut. *(Students' Handbook for the Roger Ludlowe High School, Fairfield, Connecticut,* June 1951, p. 26.)

Prenons le cas le plus défavorable, celui du groupe encore amorphe que constituent, au début d'une année scolaire, les élèves venus de plusieurs écoles différentes, qui entrent dans une *senior high school* ou dans un *college.*

L'école est nouvelle, les cours offerts spécialisés et nombreux, les élèves, tous nouveaux, et de formation diverse, ne se connaissent pour la plupart pas entre eux. Revenez quelques jours plus tard : l'adaptation est faite, les cours choisis, l'esprit de corps et de classe est créé. Comment, en si peu de temps, le miracle s'est-il produit ?

C'est d'abord que, à aucun moment, les nouveaux n'ont été laissés à eux-mêmes. Dès le premier jour, chacun d'eux a été pris en charge. Chaque *freshman* (c'est ainsi qu'on désigne en Amérique un élève de première année), à son entrée à l'école ou au *college,* s'est vu attribuer un élève de dernière année, un *senior,* qui, cette première semaine, a passé le plus clair de son temps à piloter son nouveau camarade, à le mettre au courant (le renseignant par exemple sur les habitudes et sur les règlements de l'école, les cours à suivre, l'utilisation des laboratoires et des bibliothèques, et, bien entendu, les particularités et les manies du directeur et des professeurs !).

L'école elle-même, ou le *college,* organise, au cours de cette première semaine, tout un programme d'exposés et de cours d'orientation à l'usage des nouveaux *(freshman week program)* et un certain nombre de professeurs sont spécialement chargés d'orienter individuellement les *freshmen* et de les aider à choisir leurs cours [19].

Les nouveaux, ainsi initiés, cessent très vite de se sentir étrangers. Bientôt (au début du second trimestre), ils vont s'organiser à leur tour, élire un président, un conseil de classe, désigner leurs représentants au conseil d'école.

C'est un honneur de faire partie de ces conseils, et seuls les élèves les plus qualifiés en font partie. En effet, d'après les statuts régissant ces conseils (statuts, je le répète, rédigés et adoptés par les élèves eux-mêmes), ne peuvent faire partie d'un conseil de classe ou d'école que des élèves ayant une bonne moyenne scolaire et présentant un ensemble de qualités diverses dont on pourra se faire une idée en lisant la liste (établie, elle aussi, par les élèves !) des qualités requises d'un candidat à l'un de ces conseils.

[19] On trouvera un « *freshman week program* » type dans EM 935 : 1 : 199.

Pour pouvoir être membre d'un conseil de classe, dit l'une de ces listes, un élève doit avoir fait preuve de qualités de chef ; il doit avoir de l'initiative et de l'autorité et posséder une voix agréable (*« a good speaking voice »*) ; il doit connaître les règles de la procédure parlementaire ; il doit être aimable, intègre, dévoué à ses camarades et à l'école ; de plus (notez ces deux points-ci !), il doit savoir accepter les critiques et posséder *« a sense of humor »* (autrement dit : ne pas se prendre trop au sérieux !) [20].

On conçoit que, ainsi formé des meilleurs élèves d'une école, un conseil puisse se voir confier des responsabilités souvent très grandes et exercer, en collaboration avec la direction de l'école, mais, sauf dans des cas exceptionnels, sans intervention directe de celle-ci, un ensemble d'activités fort diverses, dont la liste suivante va vous donner un aperçu : police de la circulation à l'entrée et à la sortie des cours ; police d'ordre dans les réfectoires, salles de réunion et autres locaux communs de l'école ; police du feu et organisation de premiers secours ; service de repas au réfectoire ; bureau des obets trouvés ; achat et vente de manuels d'occasion ; publication d'un journal, d'une revue ou d'un annuaire (je parlerai de ces publications tout à l'heure) ; collaboration à l'administration de la bibliothèque et des salles de travail et de lecture ; réception des visiteurs de l'école et des nouveaux élèves ; organisation de clubs, de soirées, de séances d'information et de discussion, de rencontres sportives ; enfin, ce qui, évidemment, est le point le plus important et le plus délicat, collaboration à la discipline de l'école, les maîtres signalant par exemple au conseil des élèves des cas d'indiscipline ou de négligences répétées où une intervention ou une enquête des camarades peuvent se révéler plus efficaces qu'une intervention de la direction ou des professeurs [21].

Ces différentes activités, bien entendu, ont une extension beaucoup plus grande dans une *senior high school* ou dans un *college* qu'à l'école primaire ou dans une *junior high school.* Ce n'est pas à de jeunes élèves qu'on peut confier, par exemple, la gérance d'un grand réfectoire ou l'organisation d'activités, telles que celles dont je parlerai tout à l'heure, dont le budget monte parfois à des milliers de dollars par an [22]. Ce n'est

20 *« Qualifications for Class Officers »*, p. 28 du *Students' Handbook* cité plus haut (note 18).

21 On trouvera de plus amples détails sur l'activité des conseils de classe et d'école dans EM 935 : 1 : 367-369 et, surtout, dans EM 913 : 510 sqq.

22 Voir l'article, déjà cité (note 17, *supra*), de Dan Stiles.

pas d'eux non plus qu'on peut attendre, comme l'ont fait les élèves d'une *high school* de l'Arizona, qu'ils construisent eux-mêmes leur réfectoire, l'installent entièrement et y préparent et servent eux-mêmes leurs repas [23]. Mais ces activités, si diverses et parfois si difficiles, qu'exercent ainsi les élèves, sous leur propre responsabilité, et souvent de leur propre initiative, ne fonctionnent si bien et ne prennent une telle extension dans les écoles supérieures que parce que, dès les premières années de l'école primaire et de la *junior high school*, les petits Américains se sont vu confier, comme membres d'un groupe, des responsabilités, limitées, mais fort précises.

Cette organisation si efficace du *student government* et la pratique qu'elle suppose, dès les premières années, de la discussion ordonnée, du respect de l'opinion d'autrui et d'une discipline volontairement consentie, ne contribuent donc pas peu à la création de cette cohésion et de cet esprit civique qui caractérisent l'école américaine.

Toute une série d'activités, dont il me faut parler maintenant, activités intellectuelles, sociales et sportives, viennent renforcer encore cette cohésion.

Ces activités sont exercées par équipes. Autrefois appelées *extra-curricular activities* (activités hors-programme), elles sont appelées aujourd'hui, plus justement, *co-curricular activities* (activités concourant au programme). Les principales sont : les jeux organisés, le théâtre, le journalisme, la musique, les débats et les clubs. Tout élève doit participer à l'une au moins d'entre elles, tout maître consacrer à l'une au moins une partie de son temps [24].

Les *jeux organisés* (hockey, basketball, baseball, football, etc.) ont entièrement supplanté la gymnastique, considérée, en Amérique, comme un exercice artificiel et ennuyeux [25]. Ils jouent un rôle considérable dans les écoles américaines, si considérable même que, dans certains *colleges,* il a fallu prendre des mesures sérieuses pour diminuer le nombre des matches interscolaires, empêcher les promotions abusives d'élèves peu doués intellectuellement mais brillants joueurs de football ou de hockey et réfréner le zèle débordant d'entraîneurs pour qui seule leur spécialité existe.

Le *théâtre* et les différentes activités théâtrales (étude et mise en scène de pièces classiques et modernes, étude spéciale de la diction, de la mise en scène, des différentes formes de l'art dramatique, etc.) occupent une

23 Exemple tiré de ce même article.

24 Sur les *co-curricular activities* consulter avant tout EM 913 : 501-535 ; cf. aussi EM 935 : 1 : 77, 277-278, 365-367 et 2 : 429-433.

25 EM 935 : 2 : 428-429.

place souvent importante dans le programme d'une école américaine. Très souvent, à juste titre me semble-t-il, ils sont considérés comme une partie intégrante de l'étude de la littérature, et la participation à la préparation et à la mise en scène d'une pièce est récompensée au même titre que n'importe quel travail fait en classe.

Le *journalisme,* sous des formes diverses, est une des activités les plus caractéristiques et les plus importantes d'une école américaine, au degré secondaire en particulier. La moitié au moins des *high schools* possèdent en effet un journal ou une revue. Ces journaux, entièrement rédigés par les élèves, parfois même, lorsque la division technique de l'école possède une section typographique, imprimés par eux, se présentent de façon plus ou moins luxueuse suivant la grandeur et les ressources de l'école. Celui que j'ai sous les yeux[26], organe d'une grande école secondaire de l'Etat de Virginie occidentale (école de l'ordre d'importance du Collège classique cantonal ou de l'Ecole de commerce), paraît tous les quinze jours pendant l'année scolaire, soit huit fois par semestre. Imprimé sur un excellent papier, orné de nombreux clichés, il comporte vingt pages de texte et d'annonces (dans la proportion d'une page d'annonces pour une page de texte). Le texte comprend des nouvelles de l'école et de ses maîtres (par exemple, en première page, une demi-colonne sur le prochain mariage d'un professeur ; une demi-colonne, avec la photographie des deux élus, sur l'élection du nouveau président et du nouveau vice-président du conseil des élèves ; l'extrait d'une lettre d'un professeur de l'école en train de visiter Stratford-on-Avon ; la liste des élèves récemment distingués par des prix ou des mentions ; une interview, avec photo à l'appui, d'Eve Curie, venue faire une visite à l'école). Le journal fait une part importante aux nouvelles sportives (matches joués par l'école, succès remportés par des élèves ou anciens élèves). Il annonce les concerts donnés à l'école, les cours de vacances qu'elle organise, donne des nouvelles de l'activité des différents clubs de l'école, annonce (en première page bien entendu) la composition du nouveau comité de rédaction du journal (36 élèves, jeunes gens et jeunes filles, se répartissent la rédaction, la composition, la mise en pages, l'expédition et l'administration du journal, y compris la récolte et la composition des annonces). Le comité de rédaction donne, j'imagine, le plus clair de son temps à ce travail (l'école, une *senior high school,* com-

[26] *The Jackson Journal,* vol. 14, nº 8, May 16, 1947 (organe de la Stonewall Jackson High School de Charleston, W. Va.).

porte une section de journalisme). Il travaille sous la direction d'un professeur. Le journal est financé par les abonnements que paient les élèves (un demi-dollar par semestre) et par les annonces qu'y publient les commerçants de la ville. Ces derniers, m'assure le directeur de l'école, considèrent le journal comme un excellent moyen de publicité, comme il pénètre dans toutes les familles et que toute la communauté en est fière.

Mais l'édition d'un journal, modeste ou luxueux, n'est pas la seule activité journalistique d'une école américaine. Beaucoup publient des *revues,* souvent illustrées, parfois polycopiées seulement, d'autres fois soigneusement imprimées. A la fin de l'année scolaire paraît généralement un *annuaire (year book),* contenant la photographie et une petite biographie, souvent de caractère humoristique, de tous les élèves de la promotion sortante. Le *year book* constitue pour ces derniers un souvenir qu'ils n'hésitent pas à payer assez cher, d'où le caractère souvent très luxueux (papier couché, grandes photographies, reliure peau souple) de ces publications annuelles. Plus modeste, mais beaucoup plus utile, est le petit livret *(handbook)* que le conseil de l'école ou une de ses délégations fait paraître pour le début de l'année scolaire. Bourré de renseignements sur l'organisation, les règlements, les bâtiments, les clubs, les conseils de classe et d'école, etc., il rend les plus grands services aux nouveaux élèves ainsi qu'aux nouveaux professeurs.

La *musique,* chorale et instrumentale, est une des activités les plus populaires d'une école américaine. Elle y prend différentes formes. La plus originale et la plus spontanée est celle des petits groupes de chanteurs, masculins, féminins ou mixtes, dont toute *high school* ou tout *college* possède plusieurs. Ces *glee clubs,* comme on les appelle, se réunissent souvent pour former de véritables chœurs. Chaque promotion d'une école ou d'un *college* constitue du reste un chœur qui se produit, en compétition avec ceux des autres promotions, une ou deux fois au cours de l'année scolaire. Chaque école a aussi sa fanfare et son orchestre, cependant que des clubs d'enthousiastes se réunissent périodiquement pour exécuter de la musique de jazz ou de la musique classique, jouer de l'harmonica ou du banjo, ou, parfois, avec le concours des *glee clubs,* monter une opérette ou exécuter une cantate.

Les *débats* et les *clubs* enfin sont florissants.

L'Américain, très sociable, a la passion des clubs. Chaque école en comprend un nombre impressionnant. J'en compte une trentaine dans une seule *high school* de Hartford et ce n'est certes pas un chiffre exceptionnel.

Chacun de ces clubs, qu'il s'agisse d'un cercle philatélique, d'un club d'échecs, d'une section scolaire de la Croix-Rouge ou encore d'un club sportif, scientifique, littéraire ou linguistique (je note, dans cette même école de Hartford, un *Deutscher Verein,* une *Academia Latina,* un club d'italien, un cercle français) a ses statuts et son organisation particulière et chacun fait appel à la collaboration ou aux conseils d'un ou de plusieurs professeurs de l'école. Les *debating clubs* (cercles de discussion) sont tout particulièrement populaires. L'école de Hartford dont je viens de parler en compte deux, dont l'un, fondé en 1882 par le célèbre William Lyon Phelps, plus tard professeur à l'Université de Yale, jouit d'assez de prestige pour pouvoir recruter ses membres par moitié parmi les élèves ayant les meilleures moyennes générales de l'école et par moitié parmi ceux ayant les meilleures moyennes d'anglais. Il faut dire que la discussion publique a été, de tout temps, une des activités préférées des Américains. L'école l'encourage dès le début. De l'école enfantine, en effet, au *college,* les jeunes Américains, garçons et filles, écoliers et étudiants, sont invités et entraînés à s'exprimer en public, à donner leur avis, à n'accepter passivement ni la parole du maître ni les affirmations du manuel. C'est dans le même désir de développer l'initiative et par conséquent la personnalité de l'enfant que l'école américaine, à tous les degrés, favorise la formation de clubs et de débats sur les sujets les plus variés. Le caractère social de ces clubs et de ces débats, la collaboration discrète des maîtres, comme, du reste, l'activité, d'un effet si puissamment éducatif et disciplinaire (au meilleur sens du terme) des conseils de classe et d'école, viennent corriger ce que pourrait avoir d'abusif et de dangereux l'occasion si constamment offerte à des adolescents et à des enfants d'exprimer un avis qui n'est point forcément ou pertinent ou sage. Le débat contradictoire, la pratique, au cours des discussions des conseils de classe ou d'école, des règles de la procédure parlementaire (règles que les élèves formant ces conseils discutent et fixent eux-mêmes dans la première séance de l'année scolaire) sont autant de moyens de créer, sans intervention d'une autorité extérieure, ce respect de l'opinion d'autrui sans lequel il n'est point de véritable démocratie.

* * *

Et maintenant, que vaut cette école américaine dont je viens de tracer, bien imparfaitement, le portrait ? A signaler, comme je l'ai fait, ce qu'elle a de plus original et de meilleur, j'en ai peut-être, sans le vouloir, présenté une image idéalisée. Pour en juger plus impartialement, voyons ce

qu'en vaut le produit : le jeune Américain, la jeune Américaine, sortis, à 18 ans, de la *senior high school,* ou, à 22, du *college.*

Comparons-les au gymnasien ou à l'étudiant suisses du même âge.

Intellectuellement, je veux dire au point de vue des connaissances acquises, de la culture générale, du sens de l'histoire, l'étudiant américain est nettement inférieur à son camarade suisse. Il a peu de *lecture.* Son *vocabulaire* est pauvre, son *orthographe* peu sûre, sa *grammaire* déplorablement incertaine (la grammaire est considérée comme vieux jeu aux Etats-Unis, on ne l'y enseigne plus ou plus guère, et j'ai vu des étudiants américaine de plus de 20 ans qui n'avaient aucune idée de ce qu'est un adjectif). S'il possède mal sa propre langue, il possède moins bien encore, s'il en a appris une, les *langues étrangères* ou le latin, Les langues étrangères — allemand, espagnol, italien, *français* surtout (notre langue est de beaucoup la plus enseignée aux Etats-Unis) [27] — sont mal enseignées, par des maîtres qui ont rarement une pratique suffisante de la langue qu'ils enseignent. Les langues étrangères disposent de peu d'heures au programme, deux ou trois par semaine en général, et encore arrive-t-il parfois que, dans l'idée de donner aux élèves un aperçu des différentes langues, on divise entre deux ou trois langues ces deux ou trois heures par semaine ou qu'on autorise les élèves à changer de langue au bout d'une année ou même d'un semestre. Même lorsque ce n'est pas le cas et que l'élève, plus raisonnable ou mieux guidé, se concentre sur une seule langue, il l'étudie pendant trop peu de temps (deux ou trois ans au maximum, parfois même une année seulement) pour en retirer un profit véritable. La situation, il est vrai, s'améliore progressivement dans ce domaine depuis que la guerre et, surtout, le progrès des communications, ont montré aux Américains l'utilité pratique de l'étude des langues, mais le manque de maîtres qualifiés risque de se faire sentir longtemps encore [28]. Quant au *latin,* qu'on commence en Amérique à 14 ans, donc avec des élèves plus mûrs et mieux formés que les nôtres, ce qui permet de traîner moins longtemps sur les préliminaires et d'aborder plus tôt la lecture des auteurs (César en deuxième année, Virgile en troisième), il est, je crois, aussi bien enseigné en Amérique qu'ailleurs,

[27] Voir, dans EM 935 : 2 : 602, un tableau comparatif de la popularité des langues étrangères (y compris le latin et le grec) enseignées aux Etats-Unis dans la période 1890-1928.

[28] Sur l'enseignement du latin et des langues vivantes, cf. 935 : 2 : 597-604 et 628.

mais c'est, de plus en plus, le fait d'une petite minorité d'élèves (de 50 % qu'ils étaient entre 1900 et 1910, ils sont tombés à 20 % en 1930, et à beaucoup moins encore aujourd'hui). Pour le *grec,* il y a longtemps qu'on ne l'enseigne plus dans les écoles secondaires américaines. On y lit par contre, dans les cours de littérature générale, des pièces ou d'autres textes latins et grecs en traduction. Il serait donc faux de croire que la culture classique n'exerce plus d'influence en Amérique. En *mathématiques* et en *sciences,* je ne suis pas compétent pour juger si le petit Américain est moins bien préparé que son camarade suisse. Je n'ai aucune raison de croire que ce soit le cas [29]. En *géographie,* comme il est naturel, il est mieux informé de celle de son propre pays et du continent américain dans son ensemble que de celle de l'ancien monde. La réciproque étant sans doute vraie, on ne saurait parler d'infériorité sur ce point. En *histoire,* par contre, s'il est bien informé de l'histoire moderne et surtout contemporaine (on fait à cette dernière, dès l'école primaire, une place considérable et l'on réunit, très intelligemment, dans une même étude, sous le nom, un peu prétentieux il est vrai, de *social studies,* les données géographiques, historiques, économiques et sociales de la question qu'on étudie [30]), le jeune Américain a une peine énorme, en remontant dans le passé, à distinguer ce qui est plus ou moins récent (un fait de l'histoire du XVIIIe ou du XIXe siècle, par exemple) de ce qui appartient au XVIIe siècle, à la Renaissance, au moyen âge ou à une antiquité plus ou moins reculée. Ne soyons pas trop sévères à cet égard. Rappelons-nous, et les anachronismes, parfois renversants, que commettent nos propres élèves à leurs interrogations de sortie de collège ou de baccalauréat, et, surtout, l'extrême difficulté qu'éprouve nécessairement à prendre conscience de la durée de l'histoire un enfant élevé dans un pays où, dans les circonstances les plus favorables, il n'aura pas rencontré de monument remontant au delà de trois cents ans, peut-être même, s'il habite une ville neuve de l'Ouest ou du Middle West, aucune qui remonte à cinquante ans.

Les connaissances, cependant, et la culture ne sont pas tout. Plus importants, me semble-t-il, sont la curiosité intellectuelle, la facilité d'assimilation et de concentration et le jugement. Sur ces derniers points, je ne vois pas que l'étudiant américain soit inférieur à ses camarades suisses. Moins érudit et moins cultivé, il a pour lui une fraîcheur d'esprit et une

[29] Sur l'enseignement des mathématiques et des sciences, cf. EM 935 : 2 : 604-628.

[30] Sur l'enseignement des *social studies,* cf. EM 935 : 1 : 344-365.

liberté de jugement que je ne retrouve pas chez nos jeunes Suisses. Souvent, il nous apparaîtra ignorant ou fruste. Les questions qu'il posera nous sembleront d'une naïveté déconcertante. Mais ces questions, et les déductions qu'il tirera de nos réponses, montrent que son esprit travaille. Il n'est pas blasé. Il est avide de s'instruire. Il ne craint ni de poser des questions ni de réfléchir par lui-même et, qui sait, lorsqu'il pose ingénument une question, il y a peut-être là une difficulté, une obscurité, un problème, que nos esprits, aveuglés par l'habitude, n'avaient point aperçus ou avaient cessé de voir.

Intellectuellement donc, tout compte fait, je ne suis pas sûr que le produit de l'école américaine soit aussi inférieur au nôtre qu'il nous paraissait tout à l'heure.

Physiquement, moralement, socialement, je suis convaincu qu'il lui est supérieur.

Physiquement, j'aimerais pouvoir placer l'un à côté de l'autre, sur cette estrade, le produit typique de l'école américaine et de la nôtre. Je ne crois pas que nous serions fiers de la comparaison. La pratique des sports, la surveillance méthodique, dès la petite enfance, de la santé, de la tenue, du régime, de la démarche, du développement physique de l'enfant, ont fait du petit Américain ce que les éleveurs de chez nous appellent, avec une nuance de respect dans la voix, « un beau sujet », bien développé, bien équilibré et sain [31].

Moralement et socialement, ce que j'ai dit du comportement du jeune Américain à l'école, de sa sociabilité, de son sens et de sa pratique du *self-government* et du *fair play* et de tous les moyens, si variés et si ingénieux, par lesquels l'école encourage l'épanouissement de ces qualités, montre assez, je pense, en quoi il me paraît avoir, sur ses camarades suisses du même âge, une supériorité incontestable.

Cela est particulièrement frappant sur le plan social.

Mettez deux jeunes Suisses en présence : s'ils ne sortent pas de la même école ou n'ont pas la même formation intellectuelle, vous les verrez embarrassés, défiants l'un de l'autre et d'eux-mêmes, lents à trouver un sujet de conversation et des intérêts communs. Mettez en présence un jeune New-Yorkais et un Californien : la camaraderie d'âge et de formation intellectuelle, l'aisance, née d'une longue habitude, à rencontrer un

[31] Il est frappant de constater que, dans l'énumération des buts de l'éducation secondaire, la *santé* (to maintain health and physical fitness ») figure au premier plan (cf. EM 913 : 207).

inconnu sur un pied d'amitié et d'égalité joueront aussitôt, de façon surprenante. Mieux encore. Mettez en présence un jeune homme et une jeune fille à cet âge où l'adolescence et ses complexes rendent le rapprochement le plus difficile. Suisses, ce sera la gêne et la raideur de tout à l'heure, mais centuplées encore par la conscience de la différence de sexe. Américains, l'aisance sera à peu près égale à celle que nous trouvions tout à l'heure entre deux garçons, avec, en plus, chez le garçon, une pointe d'esprit chevaleresque, chez la jeune fille, un ingénu désir de plaire. Surtout, chez l'un et chez l'autre, une parfaite égalité dans les rapports : pas trace, chez lui, de fatuité masculine, pas trace, chez elle, de fausse coquetterie ni d'indifférence feinte : un total naturel.

Je ne sais si, à cet égard, nous nous rendons compte à quel point la séparation où nous tenons, en général, à l'école, nos élèves des deux sexes, leur fait du tort aux uns comme aux autres. La coéducation présente certes des inconvénients et des dangers. Dans les leçons de langues, par exemple, il est incontestable que les jeunes filles, avec leur plus grande facilité à parler, prendront facilement, dans la classe, si le maître n'y prend garde, une place de premier plan, qui risque de réduire les garçons au rôle de comparses empruntés et muets. Dans les leçons de littérature, la sensibilité plus affinée et la maturité sentimentale plus précoce des jeunes filles, jointe à leur facilité de parole, risquent fort, elles aussi, de décourager les garçons et de leur faire déclarer, avec ce mépris né d'un secret complexe d'infériorité : « La littérature, c'est bon pour les filles ». Il y a là un danger réel et, pour les maîtres, un assez sérieux problème. Il y en a d'autres, et de plus redoutables. Que sont-ils cependant au prix de cette meilleure connaissance l'un de l'autre, de cette aisance et de ce naturel dans les rapports, que font naître, entre garçons et filles, le contact quotidien et l'habitude de travailler, de jouer et de vivre ensemble ? Nous rendons-nous bien compte à quel point, faute d'avoir ainsi vécu ensemble, nos jeunes gens et nos jeunes filles sont pleins de préjugés les uns à l'égard des autres ? J'ai eu récemment l'occasion, au Gymnase classique, de découvrir combien nos jeunes gens de 17 ou 18 ans se font, de l'autre sexe, une idée conventionnelle et fausse. Une discussion, dans une classe d'anglais, sur le suffrage féminin, a fait apparaître une étroitesse d'esprit, un conservatisme borné, une ignorance, non seulement, ce qui serait pardonnable, de la nature féminine, mais des réalités du monde dans lequel nous vivons, qui sont, à proprement parler, stupéfiantes. Sur la psychologie féminine, sur le rôle de la femme dans la société, sur sa fragilité naturelle et sur la

nécessité où est l'homme de la protéger contre elle-même aussi bien que contre la société, j'ai entendu, proclamées avec une ingénuité et une conviction qui n'avaient d'égales que leur ignorance et leur fatuité, des contre-vérités solennelles qui m'auraient fait éclater de rire si elles ne m'avaient plutôt fait frémir en pensant à la somme de malentendus, de désillusions, de conflits, et peut-être de déchirements graves, que cette ignorance et cette fatuité risquent de provoquer plus tard. Au problème des relations entre garçons et filles à l'âge critique de l'adolescence, la coéducation apporte une solution qui, sans doute, n'est pas parfaite : ne vaut-elle pas mieux cependant que notre exclusivisme, et l'école américaine, avec sa pratique, déjà centenaire, de la coéducation, n'est-elle pas en avance sur la nôtre sur ce point ?

Mais ce n'est pas seulement dans ses rapports avec ses camarades garçons et filles que le jeune Américain montre cette aisance qui nous étonne. C'est aussi dans ses rapports avec ses maîtres et avec ses parents.

Ces rapports, dans la plupart des cas, sont excellents. Traité, à la maison comme à l'école, comme une personne qu'on invite à s'exprimer, à donner son avis, à qui on confie, très tôt, sa part de responsabilité, le petit Américain ne connaît guère ces complexes et ces contraintes dont souffre souvent son camarade européen. Habitué à collaborer avec son maître à la discipline et au bon fonctionnement de l'école, à le consulter dans la préparation de son travail, à le rencontrer sur le terrain de jeu ou dans les clubs de l'école, et, partout, à discuter librement avec lui, il est aussi à son aise avec lui qu'avec ses parents. Comme, d'autre part, parents et maîtres entretiennent des rapports étroits et confiants (l'école américaine encourage les parents à visiter ses classes et les associations de maîtres et de parents, très florissantes [32], permettent entre eux des échanges d'idées faciles et fréquents), l'enfant ne sent pas de barrière entre l'école et la maison : dans l'une comme dans l'autre, il est un individu qui compte, une personne qu'on respecte ; dans l'une comme dans l'autre, il est à son aise.

Ainsi donc, sur le plan social comme sur le plan éducatif, l'école américaine me paraît, mieux que la nôtre, accomplir sa mission. L'enfant qui l'a suivie est plus sociable que le nôtre, il a plus d'assurance, plus de natu-

[32] Le *National Congress of Parents and Teachers* ne comptait pas moins, en 1952, de 35 000 groupes affiliés avec un total de 6 200 000 membres (*An Introduction to the U. S. of America,* Young Adult Council, N. Y., 1952, p. 31).

rel, plus d'esprit civique, plus d'initiative. S'il a moins de connaissances, il a plus de curiosité et de liberté d'esprit. Sa préparation, moins livresque, le rend mieux capable de s'adapter à la vie pratique, mieux prêt à affronter ces changements de lieux, de conditions de vie et de professions qui sont si fréquents en Amérique. S'il est fier de son pays, de ses institutions, de son histoire, de sa grandeur (grandeur morale aussi bien que grandeur matérielle : l'école américaine s'entend admirablement à mettre en valeur la grandeur morale des Pilgrim Fathers, des héros de la Guerre d'Indépendance, des signataires de la Constitution, des Washington, des Jefferson, des Lincoln ou des Wilson), l'éducation qu'il a reçue n'en a pas moins développé en lui, à l'égard des autres peuples, une curiosité sympathique. Il ne s'en faudrait pas de beaucoup — une meilleure connaissance de la géographie et de l'histoire, une meilleure connaissance des langues étrangères — pour que cette sympathie, plus intelligente et mieux informée, prît un caractère moins superficiel et permît avec l'étranger, avec l'Européen en particulier, un contact plus direct, qui mettrait fin, j'en suis convaincu, à bien des malentendus et à bien des préjugés.

Me voici arrivé au bout de mon tour d'horizon. Je m'excuse d'avoir été si long. Il le fallait, m'a-t-il semblé, pour rendre justice à cette école américaine qui travaille dans des conditions, à certains égards, si difficiles. Quand on songe à la brutalité de certains aspects de la vie américaine ; à l'existence d'énormes masses, d'immigration récente, qu'il faut américaniser en même temps qu'instruire et éduquer ; à l'influence, souvent si puissamment antiéducatrice, du cinéma, de la radio, de la télévision, des journaux illustrés, de la presse à sensation et du sport commercialisé, on ne peut qu'admirer la patience, l'optimisme, la foi en l'éducation et en l'individu, avec lesquels l'école américaine oppose à la vulgarité, à la brutalité, à la sensualité ambiantes, un humanisme à la fois idéaliste et pratique, dont l'action se fait sentir tous les jours et dont le résultat, si l'on prend le jeune Américain sorti de cette école, est, à tout prendre, un type d'humanité fort présentable et, pour tout dire, fort sympathique.

RENÉ RAPIN.

BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages consultés et des abréviations employées dans les notes y référant :

Cubb. = CUBBERLEY, Elwood P., Dean Emeritus, School of Education, Leland Stanford Jr. University : *Public Education in the United States, A Study and Interpretation of American Educational History,* Revised and Enlarged Edition, Houghton Mifflin Co., Boston..., 1934 (cop. 1919), xviii et 782 pp.

Fine = FINE, Benjamin, Education Editor, *The New York Times : Democratic Education,* Thomas Y. Crowell Co., New York, 1945, iii et 252 pp.

Fine 2 = FINE, Benjamin : *Education in Review* (article paru dans le *New York Times* du 9 septembre 1951).

EM 913 = DE YOUNG, Chris A., Head of the Department of Education, Illinois State Normal University, Normal, Illinois : *Introduction to American Education,* War Department Education Manual EM 913, Published for the U. S. Armed Forces Institutes by the McGraw-Hill Book Co. Inc., Madison, Wisconsin, 1944 (cop. 1942), vii et 727 pp.

EM 935 = DOUGLASS, Aubrey A., Professor of Education and Director of Studies, Graduate School of Claremont Colleges : *Modern Secondary Education,* War Department Education Manual EM 935, Published for the U. S. Armed Forces Institutes by Houghton Mifflin Co., Madison, Wisconsin, 1944 (cop. 1938), xi et 782 pp. (en 2 volumes, paginés consécutivement : vol. 1 : pp. i-xi et 1-411 ; vol. 2 : pp. i-vi et 411-782).

Les ouvrages désignés ici par les abréviations *Cubb., Fine, EM 913* et *EM 935* se trouvent à l'*American Reading Room* de la Légation américaine à Berne, 32, Spitalgasse, qui les envoie en consultation sur demande. On peut se procurer en outre auprès du Service de presse de la Légation, 78, Thunstrasse, une brochure intitulée : *An Introduction to the United States of America for the Visitor from Abroad,* National Social Welfare Assembly, New York, 1952 (cop. 1951), 80 pp., qui contient, aux pp. 29-36, un aperçu, succinct mais très précis, de l'éducation américaine.