



Histoire de l'éducation

89 | 2001
Varia

Les historiens américains aux prises avec leur école

L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)

Ivan Jablonka



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/841>

DOI : [10.4000/histoire-education.841](https://doi.org/10.4000/histoire-education.841)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2001

Pagination : 3-58

ISBN : 2-7342-0868-7

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 89 | 2001, mis en ligne le 20 janvier 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/841> ; DOI : [10.4000/histoire-education.841](https://doi.org/10.4000/histoire-education.841)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les historiens américains aux prises avec leur école

L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)

Ivan Jablonka

- 1 L'attitude des chercheurs français à l'égard des États-Unis oscille souvent entre un scepticisme teinté de mépris et une fascination pour leur modernité supposée. Il s'agit, dans les deux cas, d'une ignorance mal assumée. Les chercheurs en pédagogie et les historiens de l'éducation s'en tiennent trop souvent aux apparences, eux aussi, en ne réservant qu'un mince intérêt aux travaux de leurs collègues américains. Or non seulement l'éducation aux États-Unis a une histoire originale et pluriséculaire, mais la réflexion et les travaux auxquels elle a donné lieu depuis plus d'un siècle sont dignes de toute notre attention. Les États-Unis, en effet, ont été « le premier pays à créer un système d'éducation publique et gratuite, ouvert à tous, et se sont efforcés au fil du temps de scolariser une proportion toujours plus grande d'enfants »¹. Leurs structures scolaires, décentralisées et enracinées localement, sont organisées sur différents niveaux, ce qui engendre une grande souplesse de fonctionnement (mais prive le système de toute unité). L'historiographie américaine de l'éducation, quant à elle, se distingue par sa maturité et son dynamisme. Comme en France, de grands historiens ont imprimé leur marque sur un matériau divers et riche ; comme en France, le champ possède ses objets de prédilection, ses interrogations propres, son vocabulaire, ses traditions, ses écoles, ses débats, ses querelles de clocher, ses monstres sacrés, ses mythes et ses lacunes. Cet article se propose d'offrir au lecteur français un panorama de la recherche contemporaine aux États-Unis en matière d'histoire de l'éducation, dans l'esprit de ce que Pierre Caspard a fait pour la France². Cet exposé est guidé par un souci d'utilité : s'il pouvait inciter les chercheurs en sciences de l'éducation et les historiens français à s'ouvrir aux thématiques américaines, pour s'en inspirer, pour les dépasser ou simplement pour mieux les connaître, il aurait atteint son but. Ces quelques pages, nous l'espérons, donneront au lecteur la certitude que l'historiographie américaine de l'éducation n'est ni impérialiste, ni simpliste, ni hors

de portée, et qu'il serait très dommageable que préjugés et fantasmes éloignent les chercheurs français de recherches dont la richesse est à même de féconder les leurs.

- 2 L'étude commence au tournant des années 1960 : à partir de cette période, marquée par l'affirmation de la supériorité soviétique dans le domaine spatial et par le lancement des grands programmes sociaux après l'élection de Kennedy en 1960, la société américaine se prend à douter de son système d'éducation. On observe parallèlement une remise en question dans le domaine historiographique lui-même : c'est entre l'humiliation du *Sputnik* en 1957 et la création de la revue *History of Education Quarterly*, fondée en 1961 par une nouvelle génération d'historiens, que se clôt définitivement l'ère dite « progressiste ». Cette rupture, qu'il plaît à certains de comparer à celle provoquée en France par le triomphe des *Annales*, se traduit par un profond renouvellement des problématiques et constitue le point d'origine de ce qu'on peut appeler l'historiographie récente.
- 3 L'évolution de l'historiographie proprement dite, cette « histoire de l'histoire de l'éducation », retiendra d'abord notre attention. Les lentes prises de conscience, mais aussi les querelles scientifiques, ont peu à peu façonné le champ de la réflexion. Les conditions de la recherche aux États-Unis, ensuite, sont très différentes de celles que l'on observe en Europe : les priorités des universitaires, la manière dont s'organise la communauté scientifique américaine, ainsi que les outils de recherche dont elle dispose, influent sur la qualité des ouvrages et des articles publiés, mais aussi sur la quantité de la production. D'autre part, les thèmes sur lesquels se penche l'histoire américaine de l'éducation ressemblent parfois à ceux que l'on rencontre ici. Mais des études importantes, voire des ouvrages de référence, sont consacrés à des questions peu traitées en France, notamment la scolarisation des minorités et des femmes. Enfin, on verra que les historiens américains de l'éducation tiennent toujours compte des interrogations, des attentes, des angoisses de la société dans laquelle ils vivent, et la profession ne récuserait probablement pas l'idée que « l'objet de l'historien n'est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d'aujourd'hui »³.

I. L'évolution de l'historiographie

- 4 Il est nécessaire de remonter au début du xx^e siècle pour comprendre, avec du recul, la maturation de l'historiographie américaine de l'éducation. La réflexion a progressé par à-coups, les générations d'historiens s'opposant à celles qui les avaient précédées. Pour cette raison, l'histoire de l'histoire de l'éducation aux États-Unis est à la fois conflictuelle et homogène⁴.

1. La tradition idéaliste : des origines à l'ère progressiste

- 5 Dans la première moitié du siècle, plusieurs courants se sont succédé. Ils témoignent de sensibilités différentes, mais ils peuvent être caractérisés par un même souci de fonder la discipline, par un commun intérêt pour la pratique enseignante et par un optimisme qu'on a dénoncé plus tard comme une fâcheuse tendance au mythe.

Le temps des pionniers (début du XX^e siècle)

- 6 À la fin du XIX^e siècle, à une époque où les historiens américains de l'éducation, peu nombreux et mal lotis, sont généralement méprisés, leur intérêt se porte surtout sur le passé éloigné, la pensée pédagogique et les faits concrets, dans un schéma de pensée relativement étroit où l'histoire du Vieux Continent a la préférence. Les ouvrages de la période consistent en commentaires de la pensée pédagogique européenne⁵ ou, quand l'histoire de l'éducation aux États-Unis est effectivement abordée, en énumérations de faits⁶.
- 7 C'est dans l'immédiat avant-guerre et après le conflit mondial que l'histoire américaine de l'éducation reçoit ses premières lettres de noblesse. Ellwood Cubberley (1868-1941), avec son *Public Education in the United States*, et Paul Monroe (1869-1947) sont les pionniers de la discipline, qu'ils contribuent à fonder et à pourvoir d'une respectabilité qu'elle n'avait pas auparavant⁷. Dans les années 1910 et 1920, les historiens américains de l'éducation déplacent « l'intérêt de l'Europe vers les États-Unis, de l'histoire intellectuelle vers l'histoire sociale, de l'histoire des théories de l'éducation vers l'histoire des institutions »⁸. Le système éducatif est étudié « de l'intérieur, du haut vers le bas »⁹, comme une pyramide, selon une approche descendante qui donne la primauté aux structures et aux cadres institutionnels. Les recherches doivent intéresser le public américain et Cubberley et ses disciples veulent doter leurs problématiques d'une « pertinence contemporaine » (*contemporary relevance*). Le travail historique est alors une exaltation du passé au nom du présent, une consécration, un hymne, voué à célébrer le génie de la nation ; et c'est ainsi que l'histoire de l'éducation devient un glorieux acheminement vers la situation présente. Pour Cubberley, le XIX^e siècle voit les dépenses scolaires s'accroître, la gamme des programmes s'élargir, la formation des professeurs gagner en efficacité, les conditions matérielles d'enseignement s'améliorer, les chances pour les enfants se multiplier ; l'école publique universelle américaine, ou *common school*, a eu l'insigne mérite d'appuyer les évolutions de la société démocratique et industrielle en éduquant massivement les enfants du peuple, futurs travailleurs et citoyens de demain, et en assimilant les millions d'enfants immigrés dépourvus des vertus anglo-saxonnes. À partir de *Public Education in the United States* et jusque dans les années 1950, le système éducatif américain sera associé, de manière fort consensuelle, à la démocratie, à l'égalité des chances, à un *melting pot* efficace, en bref à l'idée de progrès. L'historiographie de Cubberley, militante et institutionnelle, tend alors à se confondre avec une célébration de la mission américaine et de l'unité nationale : pour l'historien David Tyack, cette tradition s'apparente, malgré son apport original, à une « glorification euphorique » de l'enseignement public et de la *common school* façonnés au milieu du XIX^e siècle par un Horace Mann¹⁰.
- 8 Dans le climat de la Grande Dépression, les historiens des années 1930 infléchissent l'héritage des pères fondateurs en lui donnant une coloration plus sociale.

Le temps des progressistes (années 1930 et 1940)

- 9 Dans l'histoire de l'éducation américaine, le terme « progressiste » (*progressive*) est surtout utilisé pour désigner le train de réformes opérées entre 1890 et 1920, voire 1957. Le progressisme scolaire a donc une longévité beaucoup plus grande que le progressisme politique d'un Théodore Roosevelt. L'école qui se met en place au cours de cette période

est fondée sur une pédagogie novatrice selon laquelle l'éducation, respectueuse de la personnalité de l'enfant, vise moins à une inculcation de connaissances livresques qu'à un apprentissage actif et diversifié préparant à la vie en communauté dans une société démocratique¹¹. La pédagogie progressiste doit beaucoup au philosophe John Dewey : celui-ci considère qu'on ne peut envisager séparément l'éducation de l'enfant et la construction d'une société harmonieuse, dans la mesure où développement individuel, démocratie et progrès social se renforcent mutuellement. L'école doit donc jouer un rôle capital dans la formation des citoyens et, au-delà, dans la refonte de la vie démocratique¹². Ces conceptions ont transformé l'historiographie américaine.

- 10 À partir des années 1930, les historiens de l'éducation ne se contentent plus de vanter les résultats de l'école publique ; désormais, ils conçoivent leur travail en liaison avec celui des chercheurs en sciences de l'éducation, des éducateurs et des enseignants. C'est l'époque des historiens-pédagogues¹³. D'une part, en effet, les historiens progressistes (*progressive historians*) ont l'ambition d'écrire une histoire utile qui contribue au règlement des problèmes sociaux et économiques dont souffre l'Amérique en dépression ; pour James Robinson, Fredrick Turner ou Charles Beard (président en 1933 de l'*American Historical Association*), l'étude du passé doit être subordonnée aux interrogations d'un présent qui pose problème. D'autre part, les pédagogues et les éducateurs (*educationists*) se donnent pour objectif de reconstruire la société américaine par le biais de l'école ; convaincus que le relèvement des États-Unis ne pourra être atteint qu'à travers une réforme de l'enseignement, des hommes comme William Kilpatrick, Harold Rugg et George Counts, regroupés dans la *John Dewey Society* et autour du journal *Social Frontier*, tentent de définir une méthode stimulante pour les enseignants et leurs élèves. Ils font des émules à Teachers College (rattaché à l'université Columbia de New York) et au *College of Education* de l'université d'Illinois.
- 11 Les historiens entrent alors dans l'orbite des *educationists*¹⁴. Leurs travaux deviennent plus fonctionnels, centrés sur le développement de la compétence professionnelle et la « reconstruction sociale » du pays : l'*educational history* est moins une source de savoir qu'une action sociale. Cette attitude ambiguë suscite des réticences dès les années 1940, notamment à Teachers College. Certains historiens craignent en effet que leur discipline soit absorbée dans la réflexion des éducateurs, dont la démarche est surtout guidée par les préoccupations professionnelles et sociales. Car si l'histoire de l'éducation ne sert plus qu'à mobiliser les enseignants et à éclairer les problèmes contemporains, elle risque de perdre sa spécificité. Malgré son engagement aux côtés des *social reconstructionists*, Freeman Butts souligne l'exigence d'objectivité et de rigueur que doit assumer l'historien : les universités doivent-elles être « des tours d'ivoire ou des tours de contrôle ? », s'interroge-t-il, comme pour rappeler que la discipline académique ne doit pas tout sacrifier à la pédagogie¹⁵. La rupture survient dans les années 1950. Dans un contexte de guerre froide et de crise du système scolaire, les éducateurs deweyens provoquent l'antipathie générale. Arthur Bestor¹⁶ s'insurge contre les excès de la *progressive history*, déplorant qu'une grande discipline intellectuelle ait été réduite à un programme professionnel et à de l'endoctrinement. Convaincue que pareille confusion des genres ne peut mener qu'à une « banqueroute intellectuelle »¹⁷, la jeune génération se rassemble pour redonner sa place à l'histoire.

2. La « nouvelle histoire de l'éducation » et la critique révisionniste

- 12 Le début des années 1960 représente une coupure dans l'historiographie américaine de l'éducation. À partir de ce moment, l'histoire de l'éducation cherchera à témoigner de son ouverture intellectuelle et d'un certain sens critique. Même si les *new historians* et les historiens des années 1970 se sont violemment opposés, ils n'en rejettent pas moins conjointement l'idéalisme de Cubberley et des progressistes.

Le tournant de la *new history of education* (années 1960)

- 13 Les « nouveaux historiens » souhaitent avant tout restaurer la crédibilité de l'histoire de l'éducation. Le retour vers l'*academic history* a une traduction institutionnelle et corporative. De 1951 à 1967, le *Fund for the Advancement of Education* (de la Fondation Ford) soutient des initiatives, encourage les recherches et finance un certain nombre de programmes universitaires ; en 1961, le vieux *History of Education Journal*, lié aux progressistes, devient sous la direction de Lawrence Cremin le *History of Education Quarterly* ; en 1968 est créée au sein de l'*American Educational Research Association* (AERA) la division F (« histoire et historiographie de l'éducation »), qui renoue avec la rigueur de la discipline. Durant les années 1960, le dynamisme de la revue *History of Education Quarterly*, de la division F de l'AERA et des sections « histoire de l'éducation » de l'*American Historical Association* atteste la vitalité nouvelle dont jouit l'histoire américaine de l'éducation, et Sol Cohen peut évoquer avec enthousiasme un « enrichissement sans précédent de l'historiographie »¹⁸.
- 14 L'effort de rénovation commence par la remise en cause de l'historiographie traditionnelle. Bernard Bailyn (né en 1922) initie le mouvement dès 1960 dans *Education in the Forming of American Society* : selon lui, Cubberley et Monroe ont extrait les institutions scolaires de leur contexte pour les étudier isolément, sans tisser de rapports avec la société englobante¹⁹. Mais c'est Lawrence Cremin (1925-1990) qui, après la publication en 1961 de *The Transformation of the School*, lance contre les pères fondateurs une entreprise de critique systématique : Cubberley est taxé d'anachronisme, de myopie intellectuelle, d'évangélisme, de zèle apologétique. Sous son influence, les historiens de l'éducation ont travaillé dans un cadre atemporel, ignorant à la fois l'histoire économique et sociale du pays, qui leur permettrait d'approfondir leurs analyses, et la complexité de l'histoire de l'éducation elle-même, réduite par leur faute à la simple perspective institutionnelle²⁰. La *new history of education*, au contraire, se propose d'étudier des évolutions à long terme, des phénomènes de transmission, étalés sur plusieurs générations ; car l'éducation est « le processus entier par lequel une culture se transmet à travers les générations »²¹. L'histoire de l'éducation doit donc s'ouvrir au contexte économique, social et culturel dans lequel s'inscrivent les processus qu'elle étudie. En se faisant plus critiques, moins radieux, en adoptant une méthode scientifique, les historiens de l'éducation pourront se débarrasser des mythes et de la gloriole qu'ils colportent depuis le début du siècle. Enfin, la *new history* de Bailyn et de Cremin s'engage résolument dans l'interdisciplinarité : les sciences sociales, mais aussi l'analyse quantitative, pourront inspirer aux historiens d'autres méthodes, d'autres approches²². L'œuvre de Cremin témoigne de ces nouvelles orientations : sa trilogie *American Education*, somme monumentale de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, fait la part belle aux évolutions et aux phénomènes de longue

durée, brassés dans un large panorama qui n'exclut aucun acteur, aucune institution, puisque, selon Cremin, une partie capitale de l'éducation a lieu hors des écoles²³.

Le courant révisionniste (années 1970)

- 15 Comparés aux « nouveaux historiens » dont les travaux ont paisiblement renouvelé la discipline, les révisionnistes²⁴ tranchent par leur verve ironique et leur intransigeance. En matière d'histoire de l'éducation, les années 1970 sont donc dédiées à la polémique ; mais elles voient aussi s'élaborer – on l'oublie souvent – d'importantes synthèses qui témoignent de la vigueur de la recherche²⁵.
- 16 La pérennité de la ségrégation scolaire, pourtant condamnée en 1954 par l'arrêt *Brown vs. Board of Education of Topeka* qui récuse le principe « séparés mais égaux » en vigueur, et le refus hystérique des Blancs de mêler leurs enfants à ceux des Noirs (à Little Rock en 1957) fissurent l'image de l'école publique américaine. Plus largement, l'atmosphère de contestation suscitée par la guerre du Vietnam, la crise urbaine révélée par les émeutes de 1965-1967, la remise en cause parfois violente de la société de consommation²⁶, les désillusions de la *Great Society* rêvée par le président Johnson et le scandale du Watergate ne sont pas étrangers à la vague de « révisionnisme radical » qui déferle sur l'historiographie américaine de l'éducation dans les années 1970. Michael Katz (né en 1939), Joel Spring et Clarence Karier²⁷, retrouvant les objectifs du mouvement social-reconstructionniste des années 1930, considèrent à nouveau l'histoire de l'éducation comme une action sociale ; mais, contrairement à la vieille génération, ils affichent une hostilité farouche à l'encontre de la société américaine et des *public schools* qui, loin de promouvoir l'égalité des chances, excluent selon eux les pauvres et les minorités. L'école n'œuvre pas à une libération intellectuelle, politique, sociale ou économique, comme ses hérauts le proclament depuis un siècle et demi, mais elle sert à apprendre la soumission, à perpétuer les privilèges et à renforcer un ordre social inégalitaire et raciste en introduisant un « contrôle social » sur ses « victimes », les enfants des classes défavorisées²⁸. La tradition idéaliste subit une révision complète : pour Katz et ses amis, la « réforme » (ou le « progressisme ») de la *common school* n'est qu'un simulacre, un procédé trompeur et plein d'ironie ». Il s'agit maintenant de porter au grand jour, grâce à une interprétation en termes de contrôle et de conflit, les phénomènes ordinairement passés sous silence par l'historiographie : les arrière-pensées de la bureaucratie scolaire, l'influence de l'école dans le maintien des inégalités, les discriminations contre les minorités ethniques, les immigrants et les femmes.
- 17 La polémique sur le révisionnisme est allée bon train, notamment dans *History of Education Quarterly* et aux rencontres annuelles de la *History of Education Society*. Diane Ravitch (née en 1938), professeur à l'université Columbia, élève et porte-parole de Cremin dans l'affaire, publie en 1978 *The Revisionists Revised*²⁹, dans lequel elle dénonce leurs interprétations incorrectes, leur obsession pour les problèmes du présent et leur sacrifice de toute rigueur au profit d'une idéologie politique. En 1977, dans son rapport « En défense du révisionnisme »³⁰, Gene Grabiner détaillait déjà les apports des révisionnistes et, même s'il admettait la nécessité de soumettre leurs travaux à une analyse critique, accusait Ravitch de conservatisme et d'obscurantisme. On peut craindre, avec l'école de Cremin, les dangers du « présentisme » (défini comme le travers d'« une histoire portée par les inquiétudes du présent »)³¹ ; mais, avec le recul, on voit combien les révisionnistes ont fécondé la recherche par leur dérision et leurs anathèmes. Ils ont surtout eu le mérite de remettre sur le métier des thèses tenues pour évidentes. David Tyack, qui ne verse ni

dans l'optimisme béat ni dans le gauchisme critique, note d'ailleurs que si l'école urbaine n'a pas créé les injustices, elle a grandement contribué à les perpétuer³².

- 18 Le débat perd progressivement en virulence et, par contraste, les deux décennies suivantes paraissent singulièrement calmes.

3. Un champ éclaté et apaisé

- 19 Dans les années 1980 et 1990, on observe dans l'historiographie américaine de l'éducation une diversification prononcée, comme en Europe où, depuis la fin des années 1970, « le champ s'est diversifié jusqu'à l'émiettement »³³. De nouveaux intérêts, de nouvelles interprétations, de nouvelles méthodes se manifestent ; le dialogue avec les autres disciplines s'approfondit.

Les nouveaux objets des années 1980

- 20 La réflexion des années 1980 signe la fin des systèmes de pensée cohérents. Ce n'est pas une exclusivité de l'histoire de l'éducation, ni celle des États-Unis. On assiste en tout cas, dans le domaine qui nous occupe, à une multiplication des thématiques et à une prolifération des points de vue. Le dynamisme de la recherche est remarquable, comparable à celui que connaît l'Europe à la même époque³⁴.
- 21 Le meilleur moyen de s'en rendre compte est de se reporter au recueil d'articles *Historical Inquiry in Education*, paru en 1983 sous la direction de John Best. Cet « agenda spéculatif pour la recherche à venir »³⁵, ordre du jour pour la décennie, présente tous les problèmes et perspectives qui « se développent, ou devraient se développer, dans le domaine de l'histoire de l'éducation aujourd'hui »³⁶. En quinze articles, le lecteur peut constater combien le champ du savoir s'est élargi : l'histoire de l'éducation se décline maintenant sous plusieurs formes, – histoire institutionnelle, histoire quantitative, études biographiques, histoire orale, histoire intellectuelle, histoire sociale et urbaine, histoire des contenus d'enseignement, histoire des politiques au niveau fédéral, études régionales, études comparées, histoire des minorités, des femmes et de l'enfant dans la famille. Étudiés pour soi ou comparés les uns aux autres, réinterprétés de manière novatrice ou soumis à de fécondes variations d'échelles³⁷, ces objets d'étude donneront lieu à de riches développements : la bibliographie donne la mesure des efforts accomplis. Dans tous ces travaux, c'est l'analyse réflexive et la perspective critique qui priment, non le résultat en soi ; c'est ainsi que John Best donne la préséance à la « révision et re-révision »³⁸ des problèmes.

De nouveaux horizons (années 1990)

- 22 Le renouvellement à l'œuvre dans l'historiographie américaine de l'éducation se poursuit dans les années 1990. L'analyse, les méthodes, les thèmes continuent de s'ouvrir³⁹, alors qu'en Europe, du fait de la crise économique et des restrictions budgétaires, l'histoire de l'éducation apparaît comme un « secteur universitaire en péril »⁴⁰.
- 23 Aux États-Unis, cette période se caractérise principalement par un effort méthodologique et un examen critique de l'« objectivité » historique. D'une part, de nouvelles approches, cette fois anthropologiques, psychologiques, linguistiques ou sociologiques, infléchissent les problématiques traditionnelles. Des outils méthodologiques nouveaux sont forgés,

adaptés à la réalité particulière qu'ils doivent appréhender. Par exemple, l'intérêt pour le sujet et la formation de son discours incite les historiens de l'éducation à recourir aux entretiens directs de témoins⁴¹. D'autre part, la question de la « neutralité » de l'historien suscite des réponses mitigées : l'histoire n'est plus considérée comme une science dispensatrice de vérités définitives, mais comme un mode de connaissance pétri de subjectivité, dans lequel les différents regards et perspectives révèlent la « pluralité de mini-rationalités qui organisent la vie sociale »⁴². Dans un article remarquable, Novoa s'appuie sur le dépouillement des ouvrages parus entre 1991 et 1996 pour mettre au jour six nouvelles tendances de l'histoire américaine de l'éducation. Ces évolutions peuvent être lues à la fois comme des déploiements d'avant-garde et comme des réactions (mesurées) aux principes de la *new history of education* des années 1960.

1. Désormais, les historiens de l'éducation s'intéressent moins aux systèmes globaux d'interprétation qu'aux acteurs éducatifs. Ils pratiquent plus volontiers une histoire expérientielle et littéraire, centrée sur les personnes ; d'où leur attention aux parcours de vie, aux identités professionnelles et aux constructions identitaires.
 2. Novoa observe un retour en grâce des institutions scolaires, mises à l'index depuis Bailyn et Cremin. Dans ces nouvelles recherches, influencées par l'ethnographie et la micro-histoire, l'école est le lieu social où se nouent le conflit, l'innovation ou l'émancipation sociale.
 3. Aujourd'hui, les historiens de l'éducation s'efforcent moins de comprendre les continuités et les phénomènes de longue durée, que de capter les moments de conflit et de rupture.
 4. Pendant longtemps, l'étude des *idées* des « grands penseurs » a prévalu. Aujourd'hui, on a plutôt tendance à prêter attention à la diffusion et à la réception des *discours* pédagogiques. Ces derniers, en lutte les uns contre les autres, ont un pouvoir de configuration de la réalité.
 5. Novoa distingue un effort récent pour repenser les modèles et les réformes scolaires. Il s'agit de reconstituer les débats éducatifs du passé et de retrouver la volonté réformatrice des élites. Cette histoire, liée au temps présent, se concentre sur l'explication du changement.
 6. Les politiques éducatives sont de moins en moins rapportées à l'identité nationale. Les historiens cherchent plutôt à définir de nouveaux ensembles de sens auxquels référer une politique ; d'où le regain de l'histoire comparée, l'intérêt pour les phénomènes transnationaux, le dynamisme des recherches portant sur le système éducatif mondial.
- 24 Pour bouillonnante qu'elle soit, l'historiographie de l'éducation dépend des conditions institutionnelles, voire matérielles, dans lesquelles elle a été écrite. Peut-on apprécier, qualitativement et quantitativement, la production scientifique américaine ?

II. Conditions et caractéristiques de la recherche

- 25 Les conditions institutionnelles de la production scientifique américaine sont assez différentes de celles qu'on observe en France ; cet écart tient aux techniques, à l'organisation de la profession et aux attentes de la société américaine.

1. Les lieux de la recherche

- 26 Nous avons tenté d'établir une liste (non exhaustive) des principaux centres institutionnels et supports éditoriaux qui participent à la diffusion de l'historiographie américaine de l'éducation⁴³.
- 27 En Europe, les universités sont plus ou moins bien dotées. En Allemagne, où la pédagogie est fortement implantée, on compte plus de quarante chaires consacrées à l'histoire de

l'éducation ; on en trouve onze en Italie, onze en Espagne et neuf en Belgique ; en France, il n'y a pas de chaire spécifiquement consacrée à l'histoire de l'éducation car la recherche est éclatée entre les UFR d'histoire, de sciences de l'éducation, de lettres et de sociologie⁴⁴. Pour les États-Unis, il est aussi difficile d'établir un compte exact, dans la mesure où toutes les universités américaines pourvues de *graduate programs* en éducation et en histoire ont des professeurs titulaires qui y enseignent et y conduisent des recherches. Mentionnons pour mémoire que les universités d'Indiana (Michigan), de Stanford (Californie), de Chicago (Illinois), de Washington (D. C.) et de Columbia (New York) constituent des pôles de rayonnement pour l'histoire de l'éducation. Une bibliothèque de recherches en éducation est souvent attachée à ces universités : la Hoover Institution à Stanford, la Chicago Library dans l'Illinois et, surtout, le Teachers College dépendant de l'université Columbia. La *National Library of Education*, à Washington, possède également une immense collection d'ouvrages. Le nom de certains historiens peut être associé à l'université dans laquelle ils ont enseigné⁴⁵ ; mais la mobilité géographique des professeurs empêche toute implantation et spécialisation régionales, contrairement à ce qu'on observe parfois en France.

- 28 Il existe aux États-Unis un réseau serré d'associations professionnelles, générales comme la *History of Education Society* (HES) et la division F de l'*American Educational Research Association* (AERA) ou particulières comme l'*Association for the Study of Higher Education* (ASHE) de Goodchild et Wechsler⁴⁶. Les Américains sont naturellement présents aux rencontres de l'ISCHE, qui constituent la première organisation dans ce domaine⁴⁷. Cette conférence annuelle, créée en 1978-1979, vise à développer la coopération internationale entre chercheurs et, par le biais de sujets très ouverts, de publications soutenues, de recherches croisées, à asseoir l'histoire de l'éducation comme discipline autonome. Pendant les années 1990, elle réunissait 200 chercheurs par an. L'initiative, d'abord européenne, a vite regroupé les pays du monde entier ; la présidence de Jürgen Herbst (de 1989 à 1991) démontre l'activité des historiens américains dans ce grand rassemblement international.
- 29 La communauté scientifique américaine est fédérée par plusieurs périodiques, les plus influents étant *The Network* (le bulletin de la division F de l'AERA), *American Journal of Education* et *History of Education Quarterly*. On ne saurait trop insister sur le rôle de cette dernière revue, qui paraît tous les trimestres depuis 1961 : point de ralliement d'une grande partie de la profession, elle donne une tribune aux chercheurs les plus novateurs et abrite les controverses historiographiques⁴⁸. D'autre part, les chercheurs américains publient régulièrement dans *Paedagogica Historica*. La revue trisannuelle belge, organe international en histoire de l'éducation, est née en 1961 à l'initiative de Robert L. Plancke (de l'université de Gand). Les contributions y sont rédigées en français, en allemand et en anglais.
- 30 Il est une spécificité américaine qui facilite et stimule dans une large mesure la recherche : ce sont les bases de données accessibles par Internet. Avec ses 850 000 documents et articles répertoriés, le système ERIC (*Educational Resources Information Center*), créé en 1966 et soutenu par le ministère américain (*Education Department*), constitue la plus grande base de données sur l'éducation dans le monde⁴⁹. Sa mission est d'« améliorer l'éducation américaine en développant et en facilitant les recherches sur l'éducation et l'accès à l'information ». Il va sans dire que le système ERIC est une source quasi inépuisable de références dont on peut à l'envi enrichir les recherches ; le fait qu'il soit accessible par Internet le rend d'un usage extrêmement pratique, d'autant que des

bibliothécaires assurent l'interface avec le public et le renseignement à la demande (service AskEric). D'autres sites Internet sont dignes d'intérêt : le site de la *National Library of Education*⁵⁰, doté de moteurs de recherche et de nombreux liens actifs ; le site de la *National Education Association* (NEA), qui fournit un matériau utile sur le système d'éducation américain ; le site de l'*Education Department*⁵¹, où l'internaute peut trouver le résumé des réformes et des renseignements de tous types, ainsi que des liens actifs.

- 31 Ces sources d'information infinies sont mises au service des chercheurs américains (et internationaux, bien entendu) ; mais quel usage en fait-on ? Car la vitalité de l'historiographie américaine de l'éducation ne se mesure pas à la richesse de ses bases de données.

2. L'ouverture sur l'extérieur

L'interdisciplinarité

- 32 Aux États-Unis comme en France, l'historiographie de l'éducation a bénéficié d'une « montée de l'interdisciplinarité »⁵². Pourtant, les échanges disciplinaires ont longtemps posé problème à l'histoire et aux sciences de l'éducation qui, officiant dans un champ parfois mal défini, désignées avec mépris comme des sciences « molles », avaient tendance à souffrir d'un complexe obsidional⁵³. Aujourd'hui que les historiens et les chercheurs en sciences de l'éducation ont pleinement justifié « la discipline, sa place institutionnelle, sa validité épistémologique »⁵⁴, le sentiment de menace a disparu et les échanges conceptuels avec les sciences voisines sont devenus monnaie courante. Les historiens américains de l'éducation se montrent relativement ouverts aux idées venant de l'extérieur et des liens se sont noués aussi bien avec les historiens de domaines adjacents qu'avec les autres disciplines.
- 33 À l'intérieur de la discipline historique elle-même, réflexions, thématiques et méthodes s'influencent mutuellement : on assiste à de nombreux transferts épistémologiques qui dépassent les simples emprunts que les historiens de l'éducation doivent faire aux ouvrages de leurs collègues pour enchâsser leur propos dans le contexte politique, social ou culturel qui est le sien. Pour ce qui nous occupe, il est manifeste que l'histoire de l'éducation américaine, des années 1960 à aujourd'hui, a été perméable aux pratiques des historiens du social. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut considérer la manière dont les *new historians of education*, Cremin en premier lieu, ont enrichi leurs propres analyses en puisant dans l'arsenal conceptuel de l'histoire sociale anglaise. Dans son œuvre majeure (et qui n'a certes pas influencé que les Américains), E. P. Thompson montrait comment, de 1790 à 1830, la « classe ouvrière » apparaît et se structure, d'abord « dans le développement de la conscience de classe, la prise de conscience d'intérêts communs », ensuite dans l'organisation politique et industrielle. En 1832, il existe en Angleterre « des institutions ouvrières conscientes solidement enracinées – telles que syndicats, amicales, mouvements religieux et éducatifs, organisations politiques, périodiques –, des traditions intellectuelles ouvrières, des structures collectives ouvrières et une structure de pensée ouvrière »⁵⁵. L'énumération de ces instances de sociabilité et d'éducation politique, formatrices au sens fort du terme, fait écho aux listes de Cremin qui, dans de nombreux ouvrages, cite toutes les « institutions qui éduquent »⁵⁶. Pour Thompson et Cremin, les personnes morales (classe ouvrière ou individu) ne se forment pas par génération spontanée, mais tout au long d'un « processus actif »⁵⁷ d'apprentissage et d'acculturation qui déborde de beaucoup les réalités trop facilement assignables comme le système de la

fabrique ou l'établissement scolaire. De manière générale, on ne peut qu'être frappé par la ressemblance entre ces deux entreprises titanesques⁵⁸ que sont *The Making of the English Working Class* et la trilogie *American Education* de Cremin : chez les deux maîtres à penser, on retrouve un goût semblable pour la description et le détail pittoresque, une puissance du style alliée à une érudition admirable, une inclination à la critique, parfois acerbe, de tout ce qui a précédé, et un même sentiment démocratique chevillé au corps. Cette proximité ne doit pas faire oublier que les historiens américains de l'éducation ont su également franchir les limites de leur domaine de compétence pour musser à l'extérieur de leur discipline et glaner des idées dans d'autres champs – la pédagogie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, voire les sciences politiques⁵⁹.

- 34 L'alliance avec la pédagogie remonte aux années 1930. L'*educational history* était alors dominée par les problématiques des disciples de Dewey, moins soucieux d'étudier rigoureusement le passé que de guider les enseignants dans leur pratique du métier. Même si, à partir des années 1960, cette relation a été rééquilibrée, elle n'a pas été brisée et les historiens n'ont jamais interrompu le dialogue avec les éducateurs, les pédagogues et les chercheurs en sciences de l'éducation. Le recueil *Historical Inquiry in Education*, écrit par exemple John Best, est aussi conçu « pour être utilisé par des chercheurs en sciences de l'éducation, afin qu'ils suggèrent les façons dont l'étude historique peut faire progresser cette vaste aire de recherche »⁶⁰. Cette dernière expression est significative. En France et en Grande-Bretagne, où la pédagogie s'est étiolée depuis les années 1960, il est de tradition de marquer une limite plus nette entre histoire et sciences de l'éducation⁶¹. Aux États-Unis, la frontière est beaucoup plus mouvante ; on observe du reste le même phénomène en Allemagne et aux Pays-Bas où le courant pédagogique est resté fort.
- 35 La psychologie a beaucoup déteint sur l'histoire de l'éducation. Aux États-Unis, le pionnier de la psychohistoire est Erik Erikson (1902-1994). Le disciple d'Anna Freud est davantage connu pour sa théorie des huit « crises d'identité » que pour ses psychobiographies de Jésus, Gandhi ou Luther⁶². Il n'en reste pas moins qu'il a été le premier à appliquer les principes de la psychanalyse à l'histoire et notamment à l'histoire de l'enfance, postulant que l'inconscient, l'irrationnel, l'imaginaire sont des clés dont les historiens ont eu tort de se priver et que l'exploration des profondeurs de la psyché individuelle et collective éclaire de l'intérieur les actions des hommes. Ses intuitions ont été systématisées et appauvries dans les années 1970 par Lloyd De Mause (qui n'en a pas moins été un farouche ennemi des Eriksoniens). Ce provocateur actif et contesté, né en 1931, affirme que « l'histoire se constitue par la mise en actes par des adultes de fantasmes de groupe qui sont fondés dans des motivations initialement produites à partir de l'évolution de l'enfance à travers les âges »⁶³. Pour lui, la psychohistoire, ou « théorie psychogénésiaque », offre un nouveau paradigme pour l'historien en le sensibilisant à la psychologie des groupes humains les plus nombreux ; en ce sens, elle est plus pénétrante que le behaviorisme du XIX^e siècle. En histoire de l'éducation, la psychohistoire peut donner des résultats intéressants. Pour ses partisans, l'enfant ne doit pas être appréhendé comme un adulte, car ses conditions physiques, intellectuelles et émotionnelles sont radicalement différentes. Il est impossible de parler des individus au sein d'un processus éducatif tant qu'on n'a pas démêlé la complexité de leur vie intérieure (*inner life*), tant qu'on n'a pas pénétré dans les mondes privés, irrationnels, de leur subjectivité ; et savoir ce qu'une personne a éprouvé dans le passé est « aussi important, sinon plus, que découvrir ce qu'une personne a fait »⁶⁴.

- 36 Les échanges avec la sociologie se sont développés à l'instigation des *new historians*. Cet apport est manifeste aussi bien dans l'œuvre de Cremin que dans les redéfinitions thématiques des années 1980. Selon Tyack, les sciences sociales ont des modèles théoriques explicatifs qui permettent de distinguer ce qui, dans la réalité historique, est invariant et ce qui ne l'est pas. L'histoire, par comparaison, est plus colorée, ambiguë, complexe. Les historiens de l'éducation ressemblent donc à « des coucous qui déposent leurs œufs scientifiques dans les nids d'autres disciplines »⁶⁵. La dette des historiens américains à l'égard du Bourdieu de *La Distinction*⁶⁶ est patente. Mais plus grande encore, peut-être à cause de la communauté de langue, est celle qui les lie à Richard Hoggart. À la fin des années 1950, celui-ci publie une magistrale enquête ethnographique sur les divertissements, le système de valeurs et l'existence quotidienne des classes populaires anglaises⁶⁷. Il y attire notamment l'attention sur « une constellation d'attitudes et de comportements commandés par la conscience confuse du destin objectif et collectif du groupe, constellation qui s'exprime dans le sentiment fortement éprouvé de l'appartenance irréversible, pour le meilleur et pour le pire, à une communauté soumise aux mêmes limitations et aux mêmes contraintes »⁶⁸. Qu'on parle d'« attitude vis-à-vis des attitudes » comme Hoggart, ou d'*habitus*, comme Bourdieu, c'est toujours avec l'ambition de caractériser les schèmes de pensée et d'évaluation d'un groupe social donné, tout en évitant l'ethnocentrisme de classe. De très nombreux historiens américains de l'éducation, surtout à partir des années 1980, se sont appropriés ces concepts pour tenter d'appréhender l'expérience quotidienne de telle ou telle communauté (professeurs urbains, élèves noirs, institutrices, etc.). Comme Hoggart qui donne largement la parole aux acteurs, respectant l'originalité de leur vocabulaire et de leurs habitudes, ils se sont engoués pour les entretiens oraux et l'étude des trajectoires personnelles. Dans son analyse de l'évolution récente de l'historiographie américaine de l'éducation, Novoa explique que cette pratique s'est imposée par le passage « des structures aux acteurs ». C'est dans ce courant que se ressentent le plus les apports de la sociologie et de l'anthropologie.
- 37 Si l'interdisciplinarité a porté ses fruits surtout dans les années 1980, elle trouve ses origines dans les années 1950 et 1960, voire avant la guerre pour le cas de la pédagogie.

Le comparatisme

- 38 Le magistère des auteurs anglais et l'*aura* sur les campus de certains intellectuels français comme Bourdieu, Chartier, Ricœur ou Foucault semblent montrer que les historiens américains sont très réceptifs aux idées venues du Vieux Continent. À y regarder de plus près, il apparaît qu'ils lisent peu leurs collègues européens⁶⁹. La traversée aurait même tendance à s'effectuer en sens inverse, tant le modèle américain, en sciences humaines comme ailleurs, semble écrasant. « Les manières qu'ont les historiens des États-Unis de penser et d'écrire l'histoire » deviennent hégémoniques, écrit sans détour M.-M. Compère⁷⁰. Les travaux de l'Allemand Konrad Jarausch sur les *professions* révèlent par exemple le prestige de concepts en provenance des États-Unis⁷¹. On peut donc se demander si l'historiographie américaine de l'éducation est ouverte sur le reste du monde. Il est intéressant de déterminer dans quelle mesure celle-ci s'appesantit sur les systèmes scolaires étrangers (européens au premier chef). La question renvoie à celle du *parochialism* (terme que l'on pourrait traduire par « esprit de clocher »).

- 39 Comme l'écrivait un historien au début des années 1980, l'histoire de l'éducation aux États-Unis est « profondément nombriliste (*parochial*) »⁷². L'analyse des articles publiés dans la revue *History of Education Quarterly* le prouve assez.

Répartition des articles par zone étudiée (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
États-Unis	69	67	55	71	66	66 %
Gde-Bretagne	12	6	11	6	9	24 %
France	5	5	5	2	4	
Europe (*)	10	10	16	8	11	
Autres (**)	4	12	13	13	10	10 %
TOTAL	100	100	100	100	100	

(*) À l'exclusion de la France et de la Grande-Bretagne. Principalement : la Russie et l'Allemagne.(**) Principalement le Canada, quelques pays d'Afrique anglophone et le Japon occupé.

- 40 Sur quarante ans, les deux tiers des articles ont trait aux États-Unis. Inversement, la part de l'Europe passe globalement de 27 % dans les années 1960 à 16 % à la fin du siècle. Cette situation, qui s'est maintenue en 2000 et 2001, n'empêche pas une certaine ouverture : les historiens américains de l'éducation s'intéressent un peu à l'Europe (principalement au Royaume-Uni et à la France), ne serait-ce que pour comprendre les structures héritées du Vieux Continent et adaptées dans l'Amérique coloniale. Par exemple, Katz a travaillé sur les rapports officiels sur l'éducation en Grande-Bretagne⁷³ et Kaestle sur l'attitude des élites anglaises et américaines vis-à-vis de l'école⁷⁴. D'aucuns assurent toutefois que « l'histoire américaine attache un grand prix au comparatisme »⁷⁵ et d'autres que la revue *History of Education Quarterly* a fait « des efforts résolus et remarquables pour avoir une perspective internationale »⁷⁶, en tournant le regard vers l'éducation latino-américaine, africaine et européenne. De fait, comme le montre Novoa, une partie de l'historiographie américaine est séduite par les logiques transnationales, voire mondiales⁷⁷.

3. Un essai d'étude quantitative : la revue *History of Education Quarterly*

- 41 Afin d'estimer le volume et les caractéristiques de la production en histoire américaine de l'éducation, on a considéré (et c'est une position critiquable)⁷⁸ que la revue *History of Education Quarterly* représentait un instrument de mesure fiable. On a systématiquement dépouillé les numéros de la revue depuis sa création.

Nombre moyen d'articles parus dans HEQ depuis sa création

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL

Par année	21,6	15,6	15,4	13,3	16,5
Par numéro	5,4	3,9	3,8	3,4 (*)	4,1

(*) Les numéros des années 2000 et 2001 ne comptent plus que trois articles.

Répartition des articles par période traitée (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Antiquité	2	1	0	0	1	2 %
Moyen Âge	1	1	2	1	1	
xvi ^e -xvii ^e s.	5	4	5	3	4	14 %
xviii ^e siècle	20	10	3	6	10	
xix ^e siècle	44	44	39	37	41	80 %
xx ^e siècle	24	38	48	47	39	
Long terme	4	2	3	6	4	4 %
TOTAL	100	100	100	100	100	

- 42 Ce tableau prouve que l'attention des historiens américains se porte de manière privilégiée sur les deux siècles de l'époque contemporaine (80 % des articles sur quarante ans) ; cette tendance de fond s'est même accusée en 2000 et 2001 (plus de 90 %). Parallèlement, on observe un net déclin de l'époque moderne (de 25 % dans les années 1960 à 9 % dans les années 1990), principalement au profit du xx^e siècle qui passe presque à la moitié. On pourrait expliquer cette hypertrophie d'une part, cette diminution de l'autre, par l'importance du xix^e et du xx^e siècle dans la formation du système éducatif américain, mais le fait que la répartition ne soit pas fondamentalement différente en Europe⁷⁹ laisse plutôt penser que celles-ci sont dues à l'intérêt des historiens (et du public) pour les époques récentes et les sujets qui les touchent de près.

Répartition des articles par rapport aux clientèles enseignées (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Primaire	3	5	8	8	6	18 %
Secondaire (<i>high school</i>)	3	5	4	4	4	
Public school	7	5	4	4	5	
Ensgt technique et artistique	3	3	3	5	3	

Supérieur (<i>college</i>)	21	14	16	20	18	18 %
Tous niveaux	19	15	16	13	16	16 %
Catégories particulières	4	19	22	17	15	24 %
Adultes et alphabétisation	2	4	5	8	5	
Formation des maîtres	4	4	3	5	4	
Idées pédagogiques	34	26	19	16	24	24 %
TOTAL	100	100	100	100	100	

- 43 En apparence, l'historiographie américaine ne semble pas privilégier une clientèle plutôt qu'une autre, puisque la distribution des articles permet de distinguer cinq grands ensembles oscillant entre 16 % et 24 % du total. En fait, la part des études consacrées aux universités vaut, à elle seule, celles qui portent sur la scolarisation des enfants du primaire au secondaire, toutes filières confondues (18 %). En France, on observe le même phénomène : « l'intérêt porté aux différents niveaux d'enseignement croît parallèlement à l'élévation de ce niveau »⁸⁰. D'autre part, la rubrique « catégories particulières » connaît une croissance marquée (de 4 % à 17 %)⁸¹.

Répartition des articles par approche (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL
Politiques et institutions	22	20	22	28	23
Pédagogie	30	24	20	14	22
Contenus d'enseignement	17	16	16	13	15
Études régionales	15	19	17	14	16
Professeurs	6	4	10	7	7
Élèves	2	7	6	13	7
Débats historiographiques	8	10	9	11	10
TOTAL	100	100	100	100	100

- 44 On remarque que la part des articles consacrés aux politiques et aux institutions croît sur quatre décennies (22 % dans les années 1960, 28 % dans les années 1990 et plus de 30 % en 2000-2001), mais que l'intérêt réservé aux idées pédagogiques diminue graduellement. Les débats historiographiques, en revanche, ont toujours plus ou moins séduit les chercheurs américains (autour de 10 %). Le principal destinataire de l'enseignement, l'élève, s'arrogé une part croissante d'articles, consacrés à son expérience scolaire ou au groupe national,

ethnique, social auquel il appartient (de 2 % dans les années 1960, ceux-ci passent à 13 % dans les années 1990 et à plus de 20 % en 2000-2001). Si l'on réunit ces résultats et ceux des différentes études réalisées sur l'historiographie européenne de l'éducation⁸², on obtient le tableau suivant :

(en %)	ANNÉES 1970		ANNÉES 1980		
	États-Unis (HEQ)	France (BHEF)	États-Unis (HEQ)	France (BHEF)	Italie (RBSE)
Institutions	20	20	22	13	25
Pédagogie	24	9	20	4	22
Contenus d'enseignement	16	17	16	17	8
Professeurs	4	13	10	13	5
Élèves	7	6	6	22	5
Débats historiographiques	10	-	9	9	1

- 45 Aux États-Unis, à toutes les époques, les articles sur les politiques éducatives, les institutions et la pédagogie, symptomatiques d'une histoire « par le haut », se taillent la part du lion (plus de 40 % du total). « Pendant longtemps, remarque Novoa, les idées pédagogiques ont constitué la référence principale de l'enquête historique »⁸³. En France, où la pédagogie intéresse médiocrement les historiens (moins de 10 % du total), cette disposition d'esprit semble moins répandue. Cela dit, bien des articles parus dans *Histoire de l'éducation* depuis vingt ans concernent l'histoire institutionnelle de l'enseignement et, pour la fin des années 1970, le dépouillement de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* révèle un « engouement pour l'histoire des institutions », des grandes écoles et des institutions spécialisées⁸⁴. D'autre part, on note en France comme aux États-Unis un vif intérêt pour l'histoire du curriculum (autour de 17 %), qui est moins représentée en Italie. Les études sur les professeurs et les élèves représentent aux États-Unis des parts plutôt faibles (moins de 10 %), alors qu'en France, depuis les années 1980, un effort notable a été fourni pour étoffer l'histoire des acteurs du système éducatif. Les débats historiographiques, quasiment absents en Italie, occupent en France et de l'autre côté de l'Atlantique une proportion importante (9 % environ). Finalement, et malgré ce dernier trait, l'état de la recherche en éducation aux États-Unis dans les années 1970 et 1980 fait plutôt songer à celui de l'Italie. Trois points communs émergent : la force de l'histoire institutionnelle, la puissance du courant pédagogique et la rareté des études sur les personnels enseignants et les élèves. En France, on retiendra le faible intérêt des historiens pour les théories de l'éducation et la politique scolaire, ainsi que la vigueur des recherches sur les acteurs. Mais, après tout, chaque pays a ses traditions en la matière : en Espagne, l'essentiel des recherches depuis 1982 a porté sur l'histoire de l'alphabétisation, de la scolarisation élémentaire et de l'éducation populaire, ainsi que sur celle des

universités⁸⁵. Les thèmes privilégiés par l'historiographie américaine de l'éducation révèlent aussi, peu ou prou, des idiosyncrasies nationales.

III. les thèmes de recherche

- 46 Depuis les années 1980, on l'a dit, le champ d'investigation des historiens américains s'est singulièrement élargi. Cette richesse même rend malaisé tout classement des thématiques. On peut néanmoins distinguer trois grands ensembles : l'école, les acteurs du système éducatif et les minorités.

1. À l'école

La *common school* américaine

- 47 L'école publique a toujours occupé une place centrale dans l'historiographie américaine de l'éducation. Elle constituait, pour Cubberley et ses disciples, un sujet naturel et incontournable. Avant les années 1960 et 1970, la *common school* était encensée par la profession et Cubberley voyait dans son développement au XIX^e siècle un progrès de la civilisation. Finalement, cette foi dans le système public américain n'est pas très éloignée de la propre position de Cremin⁸⁶. C'est Tyack qui, dans les années 1970, a réussi à élaborer une synthèse satisfaisante entre les mythes de l'historiographie traditionnelle et le radicalisme révisionniste. Selon lui⁸⁷, le modèle de l'éducation villageoise (*local ward system*) qui prévalait aux États-Unis au début du XIX^e siècle a été progressivement remplacé par un système éducatif universel adapté au mode de vie urbain. Ce *one best system* est le fruit d'une « révolution organisationnelle » apparue à travers un processus de spécialisation des tâches éducatives, de classification des cours, de standardisation des examens, de professionnalisation et de centralisation : l'enseignement est devenu de plus en plus impersonnel, bureaucratique, efficace, organisé sur le modèle industriel en vigueur dans le *business*. Ces nouveaux procédés éducatifs visaient surtout à acculturer les immigrants et à inculquer aux basses classes les valeurs de la société urbaine. L'interprétation de Tyack, qui repose sur l'idée que la constitution du système éducatif américain a été une réponse à ce que les contemporains considéraient comme une crise urbaine, se retrouve chez d'autres historiens de la même époque⁸⁸. Cette approche a fait florès, si bien que « peu d'attention a été accordée au fonctionnement et au développement de l'éducation dans l'Amérique des petites villes et des campagnes »⁸⁹ ; et Kaestle et Vinovskis modèrent l'analyse de Tyack en faisant remarquer que, dans le Massachusetts au XIX^e siècle, il n'y a pas de rapport mécanique entre la taille de la ville et l'ampleur de son industrialisation, d'une part, et le développement de son système éducatif, d'autre part⁹⁰. Les études sur la *high school* ont plus souvent englobé le milieu rural⁹¹.
- 48 Si l'évaluation de la *common school* a passionné les historiens américains, l'étude de l'enseignement supérieur n'a pas moins éveillé leur curiosité.

Les grandes institutions

- 49 Dans sa préface à *The History of Higher Education*⁹², Harold Wechsler distingue trois générations d'historiens de l'enseignement supérieur. Les progressistes, dans le premier

xx^e siècle, ont célébré le triomphe de l'éducation démocratique et la convergence entre les *colleges* et la société ; les consensuels (comme Richard Hofstadter)⁹³, dans le climat paisible de l'après-guerre, ont souligné les continuités et pesé les héritages ; marqués par les manifestations sur les campus à la fin des années 1960, les révisionnistes ont proposé, comme ici Alain Touraine⁹⁴, une analyse en termes de conflit. Déjà, en 1962, dans sa grande synthèse sur l'enseignement supérieur, Rudolph⁹⁵ prenait en compte l'expérience féminine, la scolarité des Noirs et les religions autres que le protestantisme. On pourrait rajouter à ces trois moments un quatrième, au cours duquel sont prolongées les pistes ouvertes précédemment. Depuis les années 1980, en effet, on assiste à un regain d'intérêt pour les institutions, étudiées sous plusieurs angles originaux : la recherche universitaire américaine au xx^e siècle⁹⁶, les disciplines enseignées dans les universités⁹⁷, la participation des femmes à la vie universitaire⁹⁸, la formation des *professions*⁹⁹, etc. Dans une synthèse récente, publiée en 1997 sous la direction de Goodchild et Wechsler¹⁰⁰, les auteurs s'interrogent sur les structures des institutions, leurs liens avec l'industrie, l'influence en leur sein des forces du marché, le rôle que le pouvoir politique y joue, la place qu'y occupent les minorités. Dans un article stimulant¹⁰¹, trois chercheurs ont récemment appelé de leurs vœux une nouvelle synthèse qui renouvellerait l'approche ; ils suggèrent en particulier de travailler dans trois directions – les idées, les institutions et les individus – avec trois sujets correspondants : la religion, les *community colleges* (ces institutions peu prestigieuses qui n'ont guère attiré l'intérêt des historiens jusqu'ici) et les étudiants pauvres (négligés par la recherche parce que l'*ethos* bourgeois a dominé à la fois les institutions et la façon dont elles ont été présentées).

- 50 Souvent bâclée, parce que son objet semble aller de soi et ne receler aucun mystère, l'étude des programmes permet d'appréhender l'école d'une manière à la fois dynamique et transversale.

Curriculum et contenus d'enseignement

- 51 La faiblesse de la réflexion sur le curriculum¹⁰² dans l'historiographie américaine s'explique en partie par l'héritage de Dewey : l'éducation devait reposer plus sur le développement individuel de l'enfant que sur une assimilation mécanique de savoirs, si bien que l'attention des historiens s'est moins portée sur les programmes. C'est vers le milieu des années 1980 que les chercheurs américains ont cherché à comprendre comment le curriculum s'était historiquement constitué. Ainsi, l'ouvrage de Popkewitz¹⁰³ montre que les disciplines ne sont pas des données atemporelles, existant de tout temps, mais des inventions, produits de luttes de pouvoir au terme desquelles certains ont réussi à imposer leurs vues et d'autres non. Ces recherches ont une portée démystificatrice, car le « processus d'édification du curriculum est d'autant plus efficace qu'il devient invisible »¹⁰⁴. Dans un livre qui a fait date, *The Struggle for the American Curriculum*, Kliebard (et d'autres à sa suite)¹⁰⁵ formule une définition conflictuelle des programmes, pour la domination desquels s'affrontent différents courants de pensée. Les contenus d'enseignement américains, explique-t-il, sont la résultante d'une lutte, commencée dans les années 1890, entre quatre groupes d'intérêt. Les humanistes, représentés par Charles Eliot ou William Harris, mettent en avant le pouvoir de l'intelligence et les vertus de l'éducation classique, qui permettent de libérer l'élève de son origine sociale ; les développementalistes, comme Stanley Hall, préconisent de respecter la psychologie et le développement naturel de l'enfant et, partant, d'adapter les programmes en fonction de ses aptitudes (c'est le « *child-study movement* ») ; les champions de l'efficacité, derrière

Joseph Rice, prônent une éducation standardisée, fonctionnelle et spécialisée, sans gaspillage de temps ni d'argent ; les progressistes, avec Lester Ward, conçoivent l'école comme une force pour la justice sociale, rempart contre les abus, les privilèges et les préjugés raciaux. Le xx^e siècle sera l'arène de ces quatre courants de pensée et, finalement, le curriculum américain est « un compromis bancal, largement inarticulé et peu ordonné » entre toutes les parties¹⁰⁶.

- 52 L'étude des écoles conduit naturellement à ceux qui les animent et les fréquentent. Les acteurs du système éducatif ont fait l'objet d'intéressantes recherches de la part des historiens américains.

2. Les acteurs : professeurs, enfants, familles

Les professeurs

- 53 La recherche sur les enseignants a souvent adopté une approche unilatérale : il s'agissait de déterminer leur influence (par le biais de la transmission des savoirs) sur des élèves malléables. Dans cette quête, on peut distinguer trois étapes. Pour la conception classique ou deweyenne, l'école est une institution humanitaire et civique dont les soutiens fidèles, les enseignants, ont pour mission de préparer les élèves à la vie démocratique¹⁰⁷. Pour l'approche révisionniste, au contraire, la « professionnalisation des connaissances scientifiques »¹⁰⁸ a donné aux enseignants un pouvoir de contrôle et de régulation sur les élèves. Les professeurs ne sont pas les vecteurs des valeurs républicaines, mais les agents de l'État, chargés de couler les enfants dans le moule de l'ordre social capitaliste et inégalitaire. Chez les classiques comme chez les révisionnistes, domine cette idée que les enseignants détachent les enfants de leur contexte local et traditionnel pour leur octroyer une nouvelle identité. Bienveillants ou malintentionnés, réformateurs ou réactionnaires, ils sont toujours étudiés pour leur aptitude à façonner les jeunes âmes. Or, le courant le plus récent dans l'historiographie américaine vise à comprendre, par-delà leur fonction dans le processus éducatif, leurs conditions de travail et leur parcours personnel ; ces aspects de l'expérience enseignante peuvent être appréhendés en donnant la parole aux professeurs. Les ouvrages parus dans les années 1990 adoptent souvent cette approche.
- 54 Dans *Governing the Young*, Barbara Finkelstein s'efforce de replacer les enseignants dans le contexte éducatif et régional qui est le leur, refusant d'en faire les instruments de logiques qui les dépassent. L'approche locale (articulée aux structures macroscopiques), l'attention aux pratiques populaires, le souci de prendre en compte aussi bien les traditions écrites de la culture livresque que les traditions orales de la communauté d'origine, permettent de respecter la complexité des rapports entre enseignants et enfants. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, l'éducation est perçue comme une formation civique destinée à transmettre les valeurs anglo-américaines à des enfants élevés dans des coutumes différentes. Pourtant, à la fin du siècle, l'école n'est pas une institution totale (comme la famille, la prison ou l'orphelinat), mais plutôt une structure de médiation, une étape entre le petit monde de la famille, de l'église et du voisinage et le monde élargi du gouvernement, de la nation et du marché. Dans ce cadre, l'enseignant est peut-être moins un « instrument de détribalisation »¹⁰⁹ qu'un arbitre culturel, un intermédiaire entre les générations et les univers sociaux. Dans un livre devenu un classique, *How Teachers Taught*, Larry Cuban choisit d'analyser les pratiques éducatives en

vigueur dans les écoles américaines, mais avec le même souci de nuancer la description et de prendre en compte les interactions entre les professeurs et les élèves. Pour ce faire, il introduit deux modèles théoriques : l'instruction centrée sur l'enseignant et l'instruction centrée sur l'élève (*teacher-centered instruction* et *student-centered instruction*)¹¹⁰. Ces modèles répondent à des critères objectifs de différenciation : dans le premier, par exemple, le professeur parle davantage que les élèves, l'instruction se fait avec la classe entière et non par petits groupes, l'utilisation du temps est gérée par le professeur seul, le professeur se sert beaucoup des manuels. Au terme d'une étude détaillée qui s'appuie sur plusieurs exemples régionaux, Cuban conclut au primat de la *teacher-centered instruction* dans l'enseignement primaire et secondaire américain. Cette prééminence, devenue structurelle, explique l'inefficacité de nombreuses réformes scolaires et pédagogiques entreprises au XX^e siècle dans une optique progressiste.

- 55 Dans les années 1990, stigmatisant « le silence des historiens sur le travail des enseignants »¹¹¹, certains chercheurs se sont mis à recueillir le témoignage des professeurs¹¹². L'intérêt nouveau pour les parcours de vie et les biographies (mettant en lumière le rôle d'acteurs habituellement invisibles ou restés anonymes) répare les lacunes de l'historiographie traditionnelle ; car celle-ci est accusée d'ignorer les conditions de travail réelles des enseignants, de mal comprendre leur attitude par rapport aux réformes imposées de l'extérieur, de sous-estimer les pressions subies et de négliger les résistances des femmes aux décisions administratives des hommes¹¹³. Pour écrire *City Teachers*, une « chronique du travail d'enseignants urbains »¹¹⁴, Rousmaniere s'est entretenue avec vingt et un professeurs à la retraite. Ceux-ci, enseignants à New York dans les années 1920, évoquent leurs difficultés quotidiennes, la lourdeur des tâches face à des enfants immigrants, pauvres et illettrés, ainsi que les dysfonctionnements du système (ce qui tranche avec la description idyllique des succès des réformes progressistes). En étudiant dans *Black Teachers on Teaching* les histoires de vie de vingt enseignants noirs, Foster souhaite « comprendre comment le fait d'enseigner a été vécu et compris par les Noirs engagés dans la profession »¹¹⁵ : la responsabilité d'instruire des enfants « *separate but equal* », les effets pervers de la déségrégation ou les problèmes rencontrés dans les milieux urbains difficiles sont examinés par les acteurs eux-mêmes. Ce courant, frotté de sociologie et d'anthropologie, vise à donner voix à des groupes historiquement marginalisés.

L'enfant dans la famille

- 56 Face aux recherches sur les enseignants, on trouve des études moins sur les élèves que sur les enfants ; ce décalage sémantique est dû au fait que, depuis les années 1960, les historiens américains incluent l'enseignement dans l'éducation (vue comme un processus culturel, social et psychologique) et travaillent dans un cadre élargi qui tient compte de l'école, mais également de la famille et des activités extra-scolaires : « l'éducation procède généralement à travers plusieurs individus et institutions – parents, pairs, frères et sœurs, amis, mais aussi familles, églises, bibliothèques, musées, colonies de vacances, écoles et universités », écrit Cremin¹¹⁶. Cette définition relativise, en la noyant, la fonction de l'institution scolaire. Barbara Beatty commence son *Preschool Education in America*¹¹⁷ en rappelant qu'aux États-Unis, aujourd'hui, il n'existe pas d'éducation préscolaire universelle. L'hétérogénéité de la prise en charge du jeune enfant engendre, outre une inégalité entre les milieux sociaux, une amplification des responsabilités familiales (surtout maternelles). À tout âge, d'ailleurs, une part notable de l'éducation de l'enfant

échappe aux enseignants. « La plus grande part de l'éducation et de l'exercice des enfants a lieu à la maison plutôt qu'en classe », écrit même Vinovskis¹¹⁸. Cette constatation conduit à remettre en cause la place de l'institution scolaire dans le processus éducatif. Trois voies rayonnent de ce point de départ.

- 57 D'abord, si l'éducation de l'enfant se partage entre école et famille, ces deux pôles de légitimité peuvent entrer en contradiction. Dans le cas de l'éducation préscolaire, les mères de famille aisées sont censées s'occuper de leurs enfants à la maison et leur inculquer les valeurs adéquates. Mais les Kindergarten, nurseries de jour et autres écoles maternelles (*out-of-home education*), plutôt destinés aux enfants des familles pauvres, immigrées ou ouvrières, visent à rectifier les lacunes et les déficiences de l'éducation familiale¹¹⁹. La volonté de donner à ces enfants une éducation « américaine » peut se lire comme l'expression des préjugés dominants à l'encontre des familles culturellement marginales. Au cours des siècles, les institutions scolaires sont devenues hégémoniques : dans le Massachusetts, au XIX^e siècle, « ceux qui défendaient la non-intervention, le contrôle local, des dépenses faibles et un rôle limité pour l'école dans la société perdirent généralement »¹²⁰. L'essor de la *common school* et d'une pédagogie prise en charge par l'État peut alors s'interpréter comme un « contrôle » ou une « intrusion » dans la sphère privée¹²¹ : l'interprétation révisionniste n'est pas loin. D'autre part, à partir des années 1960 et 1970, certains chercheurs revendiquent une histoire de l'enfance autonome¹²². Les psychohistoriens ont même tendance à lui subordonner toute histoire puisque, pour un De Mause, l'enfant et la relation parents-enfant constituent « la force centrale du changement en histoire »¹²³. Dans *Growing up in America*, Hiner et Hawes définissent cinq questions, fonctionnant comme des critères de différenciation, qui leur permettent de distinguer l'histoire de l'enfance des autres histoires¹²⁴. Cette branche de l'histoire, empreinte de psychologie, est aujourd'hui influente : de nombreux historiens accordent une grande importance aux écrits et aux parcours d'enfants¹²⁵. Enfin, certains chercheurs, poussant à l'extrême la définition de Cremin, en viennent à considérer que la scolarité n'est qu'un simple moment dans le processus éducatif. Ils inscrivent leurs travaux dans le cadre de la vie entière (*life-course framework*), en posant que l'éducation d'un individu se prolonge pendant toute la durée de son existence. L'analyse devient alors longitudinale, étendue à la vie professionnelle de l'individu ; l'éducation absorbe l'instruction *stricto sensu*, mais aussi la santé, la nutrition, la formation continue et le soutien socio-économique (pour le cas des mères adolescentes). Histoire de l'éducation, histoire de l'école et histoire de l'enfance ne se superposent plus.

3. Les minorités à l'école

- 58 L'étude des minorités est fondée sur une triple dialectique entre la diversité et l'égalité, le particularisme et l'assimilation, l'autonomie et le contrôle. Toute la problématique de cette facette de l'histoire de l'éducation tient à ce que l'école américaine se veut « un système éducatif commun dans une société culturellement diverse »¹²⁶. Les enfants des communautés raciales et ethniques, les femmes et les enfants retardés seront considérés ici comme des « minorités », ce qui ne manquera pas de choquer le lecteur français ; mais il importe de comprendre que ces groupes sont qualifiés ainsi parce que, marginalisés par la culture WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*) dominante, ils ont longtemps été victimes du système éducatif et ignorés des chercheurs.

Les minorités ethniques

- 59 Depuis les années 1960, l'historiographie de l'éducation sur les minorités raciales et ethniques – notamment les Noirs¹²⁷, les Indiens¹²⁸ et les immigrants¹²⁹ – a connu un enrichissement exceptionnel. Au début, l'explication reposait surtout sur l'oppression étatique et le racisme de la société américaine. En 1974, David Tyack voulait se pencher sur les enfants exclus du système éducatif à cause « de leur pauvreté, leur couleur, leurs différences culturelles » ; il s'agissait de comprendre comment cette exclusion étaient devenue « prévisible et régulière, – en bref *systematique* »¹³⁰.
- 60 À partir de la fin des années 1970, cette tendance à la victimisation a cédé le pas à des interprétations plus complexes¹³¹. D'abord, l'affinement des approches a permis de distinguer les différences dans le comportement vis-à-vis de l'école, gommées par le terme vague d'*immigrants*. En tenant compte de la variété des communautés (selon la nationalité, la religion, la couleur de peau), on s'aperçoit que les élèves ont des parcours scolaires très différents. Les chercheurs des *ethnic studies* s'efforcent également de mettre en avant l'autonomie culturelle des communautés, récusant l'idée que ces dernières ont subi passivement l'action de l'État. Les minorités définissent elles-mêmes leurs valeurs, leurs aspirations, leurs objectifs, et ce sans le truchement de la *public school*. « Ces groupes n'ont pas été simplement manipulés par des intérêts dominants ou opprimés par un système social ou économique omnipotent. Les groupes ethniques et minoritaires ont plutôt souvent résisté avec succès aux attaques portées contre leur culture et préservé leurs propres valeurs »¹³². Par exemple, en Pennsylvanie, les immigrants slaves se tiennent à l'écart de l'enseignement public, préférant une éducation communautaire et familiale qui valorise la religion catholique¹³³. Les groupes ethniques savent aussi tirer profit de l'école américaine : « bien qu'ils craignent que l'américanisation ne dénaturât leurs enfants, écrivait déjà Tyack, la grande masse des parents immigrés considéraient aussi l'école comme une porte ouverte à de nouvelles possibilités (*a doorway to new opportunities*) »¹³⁴. En outre, les échecs même du système éducatif américain permettent de rectifier l'équation entre enseignement et déculturation : au début du XX^e siècle, l'écrasante majorité des immigrants adultes n'a jamais assisté aux cours du soir¹³⁵.

Les femmes

- 61 Là encore, l'histoire de l'éducation a été renouvelée par les *gender studies*¹³⁶. Les féministes (et à leur suite, les historiens qui souhaitent apporter une « réponse plus directe à la critique historique féministe »)¹³⁷ se sont intéressées aux discriminations dont les femmes ont été victimes, aux aspects de leur participation à la vie étudiante, professorale et administrative, et au processus d'enseignement qui conditionne la vision de la femme dans la société américaine. L'objet des *gender studies* est de mettre à nu les mécanismes de l'« hégémonie masculine » (*male hegemony*)¹³⁸, mais aussi de déchiffrer un certain nombre de paradoxes : à la fin du XIX^e siècle, les femmes occupent une position quasi monopolistique dans le corps enseignant (90 % des professeurs dans les villes sont des femmes), mais elles sont exclues de l'organisation des écoles, de l'élaboration des méthodes pédagogiques et de la conception des programmes. Parallèlement, le culte de la maternité et un sentimentalisme magnifiant les vertus de la femme permettent de dévaloriser le travail des enseignantes à mesure qu'elles exigent de leurs élèves, au nom de l'ordre, la rectitude morale et l'asexualité¹³⁹. Dans un brillant article, Bissell-Brown

éclaire le lien entre l'égalité formelle dont jouissent les femmes dans les écoles (mixtes) et l'inégalité qui les frappe dans la vie active et dans l'accès à l'emploi. Elle montre, pour les écoles secondaires de Los Angeles au début du XX^e siècle, que sévissait une véritable peur de la féminisation : les filles, craignait-on, allaient prendre la place des garçons et amollir la classe entière. Des « efforts conscients »¹⁴⁰ ont alors été fournis pour instaurer une ségrégation dans les programmes et les disciplines enseignées : les filles, par exemple, étaient confinées aux œuvres sociales (*social work*) et à l'économie domestique (*home economics*). Cet article apporte une réponse polémique à un article de Hansot et Tyack¹⁴¹ qui présentait les écoles de l'ère progressiste comme des îlots d'égalité pour les filles, avant que celles-ci soient introduites dans les univers hautement ségrégués du foyer et du travail. Pour Bissel-Brown, cette analyse est biaisée parce que, à travers les disciplines enseignées, le foyer et le travail constituaient déjà des influences persistantes (*ever-present influences*) au sein des écoles.

Les enfants retardés

- 62 La catégorie des enfants retardés¹⁴² a intrigué les historiens américains de l'éducation à double titre. D'abord, en communiquant avec la question de la déviance infantile (*childhood deviance*), elle offre des arguments pour une critique du système éducatif américain ; ensuite, cette catégorie lexicale créée de toutes pièces à la fin des années 1950 et au début des années 1960 procure un terrain de recherches pour les historiens convertis aux problématiques discursives et linguistiques. L'appellation d'« enfant retardé » a en effet été introduite par et pour les parents aisés désireux de différencier leurs enfants en difficulté scolaire des enfants pauvres et issus de minorités ; cette étiquette protégeait l'enfant car elle ne remettait pas en question sa normalité, ni celle de son foyer, et permettait d'obtenir de meilleurs débouchés professionnels¹⁴³. Dans les années 1930 et 1940, sous l'influence d'Alfred Strauss et de Heinz Werner, on pensait que le retard scolaire provenait de lésions cérébrales ou d'un dysfonctionnement neurologique. Les éducateurs et les historiens ont cherché d'autres clés explicatives dans le contexte social de l'enfant (*larger society*), bouleversé par la transformation d'un pays rural en une société urbaine et industrielle. En ce sens, l'invention de la notion de « retard scolaire » a servi à transformer des problèmes politiques et économiques en problèmes éducatifs¹⁴⁴. Au fil des décennies, la catégorie a connu de nombreux avatars : la stigmatisation qu'ont subie les enfants « arriérés », « inadaptés », « en retard » ou « en danger »¹⁴⁵, a alimenté la réflexion sur les ségrégations à l'œuvre dans le système éducatif et sur la manière dont les discours experts façonnent la pratique.
- 63 L'historiographie américaine de l'éducation, on le voit, aborde de nombreux thèmes de recherche. L'élargissement des perspectives par le fait de la *new history*, la découverte des sujets « minoritaires » dans les années 1960 et 1970 et le renouvellement opéré à partir des années 1980 ne sont certes pas étrangers à cette profusion. À chaque étape, les enrichissements bibliographiques ont été jumelés à une réflexion méthodologique propre. Or ce dynamisme de la recherche et ce goût du débat ont toujours été reliés aux interrogations de la société américaine. Si la discipline est aussi vivante, c'est peut-être qu'elle sait tendre l'oreille aux questions que lui pose un système éducatif en crise.

IV. Débats historiographiques et problèmes de société

64 De l'aveu de nombreux responsables aux États-Unis, l'école américaine est en crise. Pour s'en tenir à l'histoire très récente et sauter par-dessus le traumatisme national que fut le lancement du *Sputnik* par les Soviétiques, on dira que la crise du système éducatif américain a été diagnostiquée en 1983 dans un rapport célèbre, *A Nation at Risk*¹⁴⁶. Rédigé à l'échelle nationale par des spécialistes, des professeurs et des hauts fonctionnaires, ce rapport minutieux s'alarmait du faible niveau des écoliers américains et réclamait des remèdes à cette « médiocrité qui va en empirant et qui menace notre avenir ». Parallèlement, les bouleversements survenus dans le système éducatif (la démocratisation de l'enseignement supérieur, pour ne prendre qu'un exemple)¹⁴⁷ ont compliqué les données du problème. Aujourd'hui, les questions fondamentales – la recherche de l'excellence scolaire, l'égalité des chances pour tous, la cohérence des programmes dans une Amérique multiculturelle – sont toujours ouvertes¹⁴⁸ et les débats auxquels elles donnent lieu sont intenses. C'est peut-être en raison de ce contexte troublé que l'historiographie américaine de l'éducation est si vivante et si profondément ancrée dans son siècle.

1. Le présent et le changement

Le goût du présent

65 La participation des historiens américains aux débats contemporains est une donnée originale et, si elle n'a pas toujours été constante, du moins apparaît-elle comme un horizon d'attente. Dès l'époque de Cubberley, les historiens se sont investis dans la vie des écoles en raison de leurs fonctions d'administrateurs ou de professeurs¹⁴⁹. Dans les années 1930 et 1940, les travaux des progressistes sont très engagés dans la vie de la cité et, inquiet du déclin de l'histoire comme discipline universitaire, Howard Beale note encore en 1953 que si elle veut « préserver sa place dans le monde, elle devra lutter contre les autres sciences sociales pour trouver des solutions aux problèmes actuels »¹⁵⁰. En comparaison, la *new history* paraît un peu à l'écart de la vie publique. Déplorant la faible participation des historiens aux programmes sociaux de la *Great Society* sous Johnson, Katz dresse un constat d'impuissance : quand les historiens, dans un dernier chapitre convenu, proposent des solutions aux problèmes actuels, elles apparaissent « utopiques, banales, pas très différentes de ce que d'autres ont suggéré, marginalement rattachées à l'analyse qui les précède et beaucoup moins subtiles »¹⁵¹. Aujourd'hui, de nombreux historiens de l'éducation manifestent leur volonté d'être utiles. Pour John Best, il s'agit de « mieux comprendre la société américaine par le biais de son développement en matière d'éducation »¹⁵² ; dans *Learning from the Past*, au titre explicite, Ravitch et Vinovskis souhaitent fournir un encadrement historique aux débats sur l'éducation¹⁵³ ; Michael Apple se propose d'explorer les soubassements historiques des débats actuels¹⁵⁴. C'est Maris Vinovskis (né en 1943) qui a le plus ardemment défendu la mission d'utilité de l'historien. Selon lui, les responsables politiques et les administrateurs (*policymakers*) ont besoin d'une perspective historique pour prendre en compte les fonctions de l'école dans toutes ses dimensions. Seul l'historien est à même de rassembler et d'analyser pour eux les informations éparses ; seul l'historien peut les éclairer sur le long terme, sur une grande échelle, sur les transitions dans la sphère éducative et dans un contexte socio-

économique plus vaste¹⁵⁵. Cette position comporte quelques dangers, au nombre desquels l'oubli d'une certaine rigueur, l'anachronisme et le « présentisme ».

- 66 L'intérêt des historiens américains pour les questions du temps présent les a conduits à moderniser leurs problématiques, mais aussi à réfléchir sur la manière dont les problèmes sont apparus et dont on a essayé jusqu'ici de les résoudre.

Le changement dans la pratique éducative

- 67 Novoa distingue un effort récent pour comprendre pourquoi et comment les réformes ont été mises en œuvre. La question de leur succès ou de leur échec renvoie à celle du changement. Il y a dans l'historiographie américaine un conflit entre l'affirmation que tout a changé (pour le meilleur) et la certitude que rien ne bouge (pour le pire). Le débat divise les historiens américains. Dans *The Transformation of the School*, Cremin se penche sur les réformes progressistes entreprises depuis les années 1870 jusqu'aux années 1930. Selon lui, ces réformes font partie des efforts humanistes pour adapter la promesse de l'*American life* à la nouvelle société urbano-industrielle. Ce mouvement général peut être mis en parallèle avec celui qu'évoque Vinovskis, pour qui les *high schools* « ont changé de manière spectaculaire dans les 150 dernières années »¹⁵⁶ : elles se sont étendues dans tout le pays, sont devenues plus accessibles aux enfants des classes laborieuses, etc.
- 68 Face à cette pensée du changement (rendu possible par des réformes) se dresse une histoire de l'immuabilité. Les révisionnistes insistent sur la permanence de l'inégalité à l'école, devenue structurelle. De manière plus subtile, Cuban montre comment le primat de la *teacher-centered instruction* dans l'enseignement primaire et secondaire américain entraîne une profonde continuité par-delà les réformes¹⁵⁷. En établissant la pérennité de certaines structures, Tyack et Cuban ont tenté de mettre au jour une « grammaire de l'école » qui serait le fondement de la pratique éducative : les élèves sont groupés par âges, instruits par matières, pris en charge par un professeur dans une classe : c'est le « noyau dur » de l'enseignement et les réformes, quelque originales qu'elles soient, s'exercent toutes à l'extérieur de ce noyau¹⁵⁸. Car la constitution d'une « grammaire de l'école » institue des légitimités et des évidences pédagogiques qu'on n'a même plus l'idée de modifier¹⁵⁹. Ce courant de pensée, au demeurant assez peu uni, s'attaque au schéma évolutif de Cremin. S'interrogeant sur le sens de l'expression « éducation progressiste », Kliebard conclut que le terme est « non seulement vide mais trompeur (*mischievous*) »¹⁶⁰. Selon Cohen, *The Transformation of the School* ne parvient pas à établir une « théorie du changement » satisfaisante : « sans description d'un « avant » qui contrasterait avec un « après » progressiste (*a progressive « after »*) », il n'y a pas d'évolution possible¹⁶¹.
- 69 Le débat entre ces deux visions de l'histoire de l'éducation américaine débouche naturellement sur un autre, beaucoup plus aigu : améliorée par des réformes humanistes ou bloquée par la persistance des mêmes problèmes, l'école américaine est-elle efficace ?

2. Grandeur et misère du système éducatif américain

- 70 Que ce soit dans la sphère universitaire savante ou dans le grand public, le débat sur l'efficacité de l'éducation américaine est vif. Deux querelles se superposent. La première question est la suivante : l'école met-elle en action l'idéal démocratique et l'égalité des chances, ou bien, instrument de domination, concourt-elle à la préservation du *statu quo* social¹⁶² ? Périodiquement surgit un autre débat sur la qualité de l'enseignement. Dans les

deux cas, la discussion oscille entre le mythe d'une *common school* porteuse de progrès et une critique impitoyable du système éducatif.

Le mythe national et sa dénonciation

- 71 Ce sont Cubberley et Monroe qui, les premiers, ont entonné un hymne à la gloire du système éducatif américain et de son fleuron, la *common school*. Comme dans l'Europe du XIX^e siècle où l'histoire de l'éducation est nationale et monumentale¹⁶³, la vision des pères fondateurs est apologétique, patriotique et téléologique. Il est piquant de constater que cette tradition a été récupérée, dans une version modernisée, par Cremin, le caustique pourfendeur de Cubberley. Défendant de pied ferme la qualité de l'éducation populaire américaine aujourd'hui, Cremin déclarait en 1988 : « Je pense que nous, Américains, [...] avons été les leaders dans beaucoup de domaines. Et, contrairement à beaucoup de peuples aujourd'hui, nous avons réalisé davantage que ce que beaucoup de nos intellectuels reconnaissent actuellement »¹⁶⁴. Ailleurs, Cremin critique ceux qui s'en prennent au système éducatif du pays lorsque la domination américaine est menacée (par les industriels allemands au début du siècle, par les Russes en 1957, par le Japon dans les années 1980)¹⁶⁵. C'est pour cette raison que Cremin, à certains égards, paraît moins le premier des *new historians* que le dernier des *progressive historians*.
- 72 Bien plus que les « nouveaux historiens », les révisionnistes ont cherché à dénoncer la célébration aveugle de l'école universelle américaine. Ses échecs, les préjugés qu'elle a véhiculés, la réalité de la ségrégation en son sein semblent aux turbulents historiens des années 1970 incompatibles avec la « longue apologie » du système éducatif américain à laquelle Cremin et Bailyn participent selon eux¹⁶⁶. Il faut reconnaître ce « fait douloureux », écrit Katz à propos des villes du Massachusetts : le pays n'a jamais connu d'écoles urbaines vivantes, conçues pour la masse et choisies par elle, où le plaisir de l'individu l'emporterait sur les peurs sociales et sur les impératifs de la croissance économique¹⁶⁷ ; il est du devoir de l'historien d'établir un lien entre « les fautes passées et le désastreux état actuel de l'éducation dans nos villes ». À la fin du XIX^e siècle, le bel humanisme des chantres de la *common school* masquait un conservatisme motivé par la peur de l'anarchie, une soumission plus ou moins consciente aux intérêts du capital et une volonté de maintenir les enfants du peuple et des immigrés au bas de l'échelle sociale. Il n'est pas certain aujourd'hui que le mythe national ait été dissous, mais il a été ébranlé par les révisionnistes, et nombreux sont ceux qui souscrivent au jugement que John Best portait au début des années 1980 : que la Grande École Publique Américaine (*Great American Public School*) ait ouvert la porte de l'ascension pour tous, c'est sinon un « mythe romantique, du moins un vilain mensonge proféré délibérément »¹⁶⁸. Et Boorstin de railler la vieille rengaine : « il était une fois une nation formidable qui devint formidable grâce à ses écoles publiques »¹⁶⁹.

La « crise de l'école » et le débat sur le niveau des élèves

- 73 Le débat s'est déplacé avec la publication en 1983 de *A Nation at Risk*, qui a eu un impact considérable sur le grand public américain et sur les responsables politiques¹⁷⁰. Les historiens se sont exprimés à son sujet, souvent pour le critiquer. Pour Kaestle, par exemple, l'illettrisme ne s'est pas aggravé depuis les années 1940. Tyack et Cuban pensent que le problème relève de l'inégalité sociale, non de l'enseignement public ; quant aux performances des élèves, elles sont stables¹⁷¹. De manière générale, *A Nation at Risk* a

redonné aux historiens un rôle de consultants. En effet, le débat sur la qualité du système éducatif américain a influencé leurs propres questionnements, mais leur a aussi permis de faire valoir leurs positions publiquement. En coulisses, deux conceptions de l'éducation s'affrontent.

- 74 La première conception, dite « académique » ou « élitiste », estime que le système éducatif doit viser à l'excellence en promouvant des programmes de qualité fondés sur les disciplines classiques. Elle est représentée, à la fin des années 1980, par Allan Bloom et Éric Hirsch, qui se font les censeurs de l'école américaine actuelle. Dans *The Closing of the American Mind*, publié en 1987 avec un sous-titre éloquent (« Comment l'enseignement supérieur a affaibli la démocratie et appauvri l'esprit des étudiants d'aujourd'hui »), Bloom défend une seule définition de l'enseignement, un canon unique d'excellence, celui des grands *colleges*, où des étudiants sélectionnés se cultivent au contact des grands textes. Pour Hirsch¹⁷², le système éducatif américain a cautionné une baisse des programmes et du niveau. Il faut au contraire définir un ensemble de connaissances générales indispensables, le bagage culturel que tout élève américain doit posséder¹⁷³. Dans *Left Back*, Diane Ravitch s'en prend violemment à l'anti-intellectualisme supposé des réformes progressistes depuis la fin du XIX^e siècle ; les écoles américaines n'ont cessé, au nom d'idéaux démocratiques dévoyés, d'abaisser le niveau des exigences intellectuelles (*intellectual standards*). La pensée de Dewey, dès qu'elle a été vulgarisée, a servi à justifier un enseignement qui sacrifiait le véritable savoir à des cours professionnels ou « en prise sur la vie quotidienne » (*vocational education, life-adjustment*)¹⁷⁴.
- 75 La deuxième conception, qu'on peut qualifier d'« ouverte » ou de « progressiste », considère qu'en matière d'éducation il y a plusieurs standards, plusieurs manières de s'instruire, et que l'école doit s'adresser au plus grand nombre possible pour rendre le savoir accessible à tous. Cette position, dominante dans le système éducatif américain depuis le début du XX^e siècle, est notamment celle de Cremin. À la fin des années 1980, fustigeant ouvertement l'élitisme de Bloom, ce dernier déclare qu'« il n'y a pas un canon que tout le monde doit connaître et qui définirait la "bonne" éducation »¹⁷⁵ ; dans une société moderne et démocratique, il est normal que les programmes s'élargissent et qu'entrent dans l'école des enseignements liés à la vie quotidienne. Il est intéressant de remarquer, en l'occurrence, la filiation entre la pensée deweyenne et la position historiographique de Cremin : l'éducation, « processus de vie », ne consiste pas seulement à léguer un savoir académique, car elle est un effort pour transmettre « des connaissances, des valeurs, des dispositions, des savoir-faire et des sensibilités »¹⁷⁶.
- 76 Le débat sur la qualité de l'enseignement aux États-Unis, qui dépasse de loin le champ de la recherche historique, dissimule une vieille polémique que *A Nation at Risk* a réveillée dans les années 1980. Celle-ci dessine une ligne de fracture qui court tout au long du siècle et qui, encore une fois, sépare deux conceptions du système éducatif. D'abord, la position de Bloom et Hirsch n'est pas inédite. Elle reprend à son compte l'héritage de la *common school* du XIX^e siècle et des « humanistes » comme William Harris (1835-1909), surintendant aux affaires scolaires de Saint-Louis dans les années 1870, grand défenseur des humanités classiques et des disciplines fondamentales (mathématiques, géographie, littérature, grammaire et histoire, les « cinq fenêtres de l'âme »). Dans les années 1930, Robert Hutchins, président de l'université de Chicago, accusait les progressistes d'avoir vulgarisé la culture et soutenait que la seule éducation valable était l'éducation classique, dispensée pour l'élite dans les grandes institutions¹⁷⁷. Dans le contexte de la guerre froide, le vice-amiral Hyman Rickover s'était attaqué à l'école progressiste, coupable de ne pas

donner aux élèves une culture scientifique et littéraire assez solide¹⁷⁸. À l'inverse, le satisfecit décerné par Cremin à l'école universelle américaine couronne une évolution séculaire grâce à laquelle un large éventail d'enseignements correspond aujourd'hui aux besoins du plus grand nombre. Charles Eliot (1834-1926), président de Harvard, s'opposait en son temps à ce que l'on hiérarchisât de manière trop rigide les disciplines : les mathématiques, le latin et le grec ne sont pas intrinsèquement supérieurs à l'anglais, à la biologie ou à l'économie. La pédagogie progressiste, fondée en partie sur le refus de borner l'éducation à une simple assimilation de connaissances, a été généralisée dans tous les États-Unis et, aujourd'hui, les *high schools* offrent des services (conseils, soins, services sociaux, etc.) auxquels la société américaine n'est pas prête à renoncer, surtout quand ils visent les *at-risk children*¹⁷⁹. Le débat sur la qualité de l'école américaine est donc récurrent. Selon David Labaree, il y a dans l'idéologie américaine une tension entre deux philosophies éducatives : l'une, capitaliste et méritocratique, reconnaît les vertus de la concurrence afin que certains élèves, au sommet de la pyramide, puissent atteindre l'excellence, tandis que l'autre met en avant les valeurs d'égalité et de démocratie pour justifier l'accès du plus grand nombre à l'éducation, les programmes devant s'adapter aux besoins des différentes populations¹⁸⁰.

77 Entre les contradicteurs du système (qu'ils soient révisionnistes ou élitistes) et ses défenseurs inconditionnels, on peut essayer d'apporter aux débats sur l'école américaine une conclusion nuancée. On aura recours à Kliebard et à Tyack. Le premier analyse avec beaucoup de finesse la dualité de l'école américaine, dont les programmes servent en même temps à « affranchir l'esprit humain et à le confiner ». Par-delà les succès d'une institution qui a réussi à scolariser des millions d'élèves venus d'horizons très différents, l'école américaine représente « à la fois un véhicule de la réforme sociale et politique et une force qui vise à perpétuer les structures de classes existantes et à reproduire les inégalités sociales »¹⁸¹. Tyack dresse un bilan plutôt flatteur du *one best system* au XX^e siècle : l'école américaine peut s'enorgueillir de l'augmentation du nombre de ses élèves, d'une meilleure assiduité, de meilleures conditions d'enseignement, d'un budget en croissance, de contenus plus riches et variés¹⁸². Mais, à partir de la fin des années 1960 et dans les années 1970, une « crise sans précédent » éclate et la capacité de l'enseignement à promouvoir l'égalité des chances est mise en doute ; dans les années 1980, le doute s'étend à la qualité des programmes et aux performances des élèves.

78 L'étude de l'historiographie américaine de l'éducation depuis les années 1960 a permis de souligner sa vitalité, mais aussi de mettre au jour un certain nombre d'invariants. D'abord, on notera la force du courant pédagogique dans l'historiographie et la prégnance, par-delà l'intermède de la *new history*, de l'histoire institutionnelle et des idées. Les historiens américains de l'éducation s'intéressent plus volontiers à leur pays qu'à l'étranger, et aux XIX^e et XX^e siècles qu'aux époques moins récentes. De fait, leurs ouvrages semblent parfois hésiter entre un passé consommable pour le présent, vibrant de l'urgence des problèmes actuels, et un passé envisagé sereinement et rigoureusement. Ce dilemme est « resté sans issue (*unresolved*) pour les historiens de l'éducation américaine »¹⁸³. Quoiqu'on en pense, les ouvrages et les polémiques historiographiques reflètent souvent la « responsabilité sociale de l'historien de l'éducation »¹⁸⁴. Que sa plume soit patriotique, optimiste ou sarcastique, ce dernier ne se détourne pas de la vie de la cité. L'association entre école et démocratie, héritée en ligne droite de l'ère progressiste, est une constante observable jusqu'à aujourd'hui, comme si les historiens américains étaient les gardiens (ou les censeurs) d'une démocratie politique et sociale que

l'école, temple de la citoyenneté, ne devrait jamais cesser de construire. À ce propos, il est intéressant de noter que l'histoire de l'éducation américaine est souvent en phase avec les vicissitudes que traverse le pays : la Dépression, la guerre froide, la guerre du Vietnam, la lutte pour les droits civils laissent successivement leur empreinte sur les débats et les engagements des historiens de l'éducation. En France, au contraire, on justifie le détachement universitaire (et les lacunes de l'historiographie qui en découlent souvent) par la nécessité d'être « objectif » ou par une républicaine aversion pour le « *politically correct* ». Le pragmatisme intellectuel des historiens américains de l'éducation, qui du reste ne les absout pas de leur *parochialism* persistant, contraste avec les attitudes françaises que les paradigmes idéologiques ont longtemps corsetées.

- 79 L'historiographie américaine de l'éducation est violente, passionnée, hérissée de querelles. Les conflits de pouvoir dans la communauté historienne, les clivages qui la sillonnent, les alliances qui s'y nouent viennent opportunément rappeler que le champ scientifique, comme les autres, « connaît des rapports de force et des luttes d'intérêts, des coalitions et des monopoles, et même des impérialismes et des nationalismes »¹⁸⁵. C'est pour cette raison que l'historiographie américaine de l'éducation, paradoxalement, est si homogène par-delà ses désaccords. L'analyse lexicale du champ historiographique révèle des lignes de structuration qui assurent l'unité de l'ensemble sur plusieurs décennies : si l'on reprend les analyses d'Hayden White sur la « mise en intrigue » (*emplotment*) opérée par les principaux historiens européens du XIX^e siècle, on peut distinguer dans l'historiographie américaine de l'éducation deux grands genres, deux stratégies narratives utilisées pour expliquer au lecteur l'évolution des pratiques du passé : le roman et la satire (*Romance* et *Satire*)¹⁸⁶. De fait, Cremin et les historiens progressistes, d'un côté, Katz et les révisionnistes, de l'autre, s'affrontent « pour la domination du discours éducationnel aux États-Unis »¹⁸⁷. Ceci témoigne du pouvoir de séduction que possède encore, trente ans après les premières réflexions d'Hayden White, la problématique du « *linguistic turn* »¹⁸⁸. Aujourd'hui, de nombreux chercheurs américains tentent de mettre au jour les constructions de langage au sein du discours, en s'interrogeant sur les moyens employés par les historiens pour convaincre le lecteur que leur version du passé est vraie. Les analyses du *linguistic turn* débouchent souvent sur un relativisme sceptique qui finit par dénier toute fonction cognitive à l'histoire, réduite à une simple structure verbale et sémantique ; mais, arguent ses avocats, le danger de la faiblesse interprétative ou du doute radical n'est pas plus grand que celui de demeurer la dupe de la rhétorique historienne. D'autre part, pour ce qui concerne les sources, force est de reconnaître que les formations discursives, les usages pédagogiques, les réformes mises en œuvre exigent un examen critique ; tout document doit être replacé dans un univers de savoir et d'expression où les discours visent, en informant la pratique, à acquérir un pouvoir.
- 80 On observe ainsi, ici et là, une volonté de renouvellement découlant de la crainte de voir l'histoire de l'éducation ronronner « dans le confort et la sécurité d'une discipline bien établie et prospère »¹⁸⁹. Depuis les années 1970, il semble que l'histoire sociale de l'éducation soit omniprésente : c'est une histoire des conflits, focalisée sur l'action de l'État, l'enseignement urbain et les minorités. En outre, l'attention parfois exclusive accordée aux individus et la segmentation de la société en communautés finissent par scléroser une recherche déjà en miettes. On a parfois l'impression que l'arène où l'on se combattait généreusement au long des décennies est devenue une mosaïque de chapelles qui s'ignorent. L'épanouissement d'une « nouvelle histoire culturelle de l'éducation »,

définie par de nouvelles curiosités, fondée sur d'autres sources, caractérisée par sa largeur de vues et débarrassée de l'optimisme creminien, permettrait à l'histoire de l'éducation d'évoluer (*move forward*)¹⁹⁰. Les *new historians* ont su dégager un matériau neuf ; les révisionnistes ont su trouver un ton nouveau. Sol Cohen et quelques autres iconoclastes appellent aujourd'hui à une histoire moins naïve, plus ironique, consciente de son langage et de ses structures rhétoriques, contre tous les mythes fondateurs et les orthodoxies. Cet appel, ouvert sur l'avenir, salue à la fin du xx^e siècle le gigantesque coucher de soleil du progressisme.

BIBLIOGRAPHIE

Les pionniers (première moitié du xx^e siècle)

Cubberley (E.) : *Public Education in the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1919.

Monroe (P.) : *The Founding of the American Public School System*, New York, Macmillan, 1940.

La « nouvelle histoire de l'éducation » (années 1960)

Bailyn (B.) : *Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, Univ. of North Carolina Press, 1960.

Cremin (L.) : *The Transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961.

Cremin (L.) : *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley : An Essay on the Historiography of American Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.

Cremin (L.) : *American Education : The Colonial Experience, 1607-1783*, New York, Harper and Row, 1970.

Cremin (L.) : *American Education : The National Experience, 1783-1876*, New York, Harper and Row, 1980.

Cremin (L.) : *American Education : The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York, Harper and Row, 1988.

Les critiques des années 1970

Katz (M.) : *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1968.

Spring (J.) : *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon Press, Boston, 1972.

Tyack (D.) : *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

L'éclatement du champ (années 1980 et 1990)

Beatty (B.) : *Preschool Education in America : The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1995.

Best (J.) (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983.

Bissell-Brown (V.) : « The Fear of Feminization : Los Angeles High Schools in the Progressive Era », *Feminist Studies*, n. 16, 1990.

Bloom (A.) : *The Closing of the American Mind*, 1987.

Cohen (S.) : *Challenging Orthodoxies : Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang, 1999.

Cuban (L.) : *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, Teachers College Press, 1993.

Finkelstein (B.) : *Governing the Young : Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth Century United States*, Londres, Falmer Press, 1989.

Foster (M.) : *Black Teachers on Teaching*, The New Press, 1997.

Hirsch (E.), Kett (J.), Trefil (J.) : *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

Kliebard (H.) : *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, 1986.

Popkewitz (T.) (dir.) : *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Londres, 1987.

Rousmaniere (K.) : *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, New York, Teachers College Press, 1997.

Vinovskis (M.), Kaestle (C.) : *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge University Press, 1980.

Vinovskis (M.) : *History and Educational Policymaking*, New Haven, Yale University Press, 1999.

Wechsler (H.), Goodchild (L.) (dir.) : *The History of Higher Education*, ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Pub., 1997.

Publications en français

Compère (M.-M.) : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Peter Lang, INRP, 1995.

Montagutelli (M.) : *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, coll. Histoire de l'éducation.

Novoa (A.) : « La nouvelle Histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janvier 1997, n° 73, pp. 3-48.

NOTES

1. M. Montagutelli : *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 291, coll. Histoire de l'éducation.
2. Les articles de Pierre Caspard constituent une référence incontournable sur l'historiographie française de l'éducation. Pour nous, ils ont été à la fois modèles et sources d'inspiration. On citera ici P. Caspard : « La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », *Histoire de l'éducation*, n° 2-3, avril 1979, pp. 5-17 ; « L'histoire de l'éducation en France : remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire », *Full Informatiu*, n° 3, décembre 1984, pp. 5-23 ; « Histoire et historiens de l'éducation en France », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 14-15, avril 1988 ; « L'histoire de l'éducation en France », communication aux *Rencontres d'histoire sur l'éducation au Portugal* (14-16 octobre 1987), Lisbonne, 1988, pp. 137-152 ; « L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français », *Annali di storia dell'educazione*, n° 5, 1998, pp. 101-123 ; « Vingt années d'Histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 85, janvier 2000, pp. 73-87 ; et P. Caspard, G. Caplat : postface à *L'Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, t. 4, pp. 665-676.
3. A. Novoa : « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janvier 1997, n° 73, p. 14.
4. On trouvera de remarquables synthèses dans S. Cohen : « The History of the History of American Education, 1900-1976 : The Uses of the Past », *Harvard Educational Review*, vol. 46, n° 3, août 1976, pp. 298-330 ; et dans l'introduction de R. Altenbaugh (dir.) : *Historical Dictionary of American Education*, Westport, Greenwood Press, 1999, pp. XIII-XVI.
5. Par exemple F. Painter : *A History of Education*, New York, Appleton, 1886 ; R. Quick : *Essays on Educational Reformers*, New York, Appleton, 1890.
6. Notamment R. Boone : *Education in the United States*, New York, Appleton, 1889 ; E. Dexter : *A History of Education in the United States*, New York, Macmillan, 1904.
7. E. Cubberley : *Public Education in the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1919 ; P. Monroe : *The Founding of the American Public School System*, New York, Macmillan, 1940. Bien que ce dernier livre, ouvrage de référence, soit postérieur aux principaux travaux de Cubberley, les deux historiens ont travaillé à la même époque. Cubberley a enseigné la pédagogie à Stanford à partir de 1898 ; il y occupe parallèlement diverses fonctions administratives jusqu'en 1933. Comme professeur (à Teachers College notamment), Monroe a eu un rôle déterminant dans la consolidation de la discipline. Il a eu pour élèves Stuart Noble et Edgar Knight, dont l'ouvrage *Education in the United States* (1929) est lui aussi important. Du reste, l'importance de Monroe a été quelque peu occultée par les critiques ultérieures de Lawrence Cremin qui, s'en prenant surtout à Cubberley, tend à faire de ce dernier l'unique représentant de l'historiographie dite traditionnelle.
8. S. Cohen, *art. cit.*, p. 306.
9. « An insider's view, seen from the top down », selon l'expression de D. Tyack : *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974, p. 9.
10. D. Tyack, *op. cit.*, p. 9. Horace Mann (1796-1859), administrateur scolaire de l'État du Massachusetts dans les années 1840, est l'un des premiers aux États-Unis à préconiser un système scolaire uniforme et universel, l'éducation devant fonctionner comme un égalisateur social. Dans les années 1870, l'école américaine suscite l'admiration de Ferdinand Buisson.
11. Pour plus de détails, voir M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 141 sq.
12. John Dewey (1859-1952) a eu sur la pensée pédagogique aux États-Unis une influence décisive. Élève de Hall à la fin du XIX^e siècle, philosophe, pédagogue, professeur à l'université Columbia

jusqu'en 1930, Dewey est l'auteur de plusieurs ouvrages fondamentaux, dont *School and Society* (1899), *Democracy and Education* (1916) et *An Introduction to the Philosophy of Education* (1917). Selon Dewey, le processus éducatif doit favoriser l'action, non la connaissance ; le développement de la personnalité, non l'encyclopédisme ; la coopération entre les élèves, non la concurrence ; la spontanéité, non l'inculcation de valeurs. Par des activités d'éveil et l'apprentissage de la vie en communauté, l'école doit préparer l'enfant à la société démocratique dans laquelle il est appelé à prendre place. Pour être facteur de progrès social, l'école doit s'adapter aux exigences de la modernité (révolution industrielle, démocratie). Bien que tombées en discrédit à la fin des années 1950, les conceptions de la *progressive education* ont modelé le système scolaire américain au xx^e siècle. Dans l'entre-deux-guerres, l'Italienne Montessori et le Suisse Ferrière, pour ne citer qu'eux, ont défendu des idées comparables. Sur Dewey, la bibliographie en langue anglaise est infinie. En français, on consultera par exemple M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 163 sq., ou J. Houssaye (dir.) : *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994.

13. Voir C. Bowers : *The Progressive Educator and the Depression : The Radical Years*, New York, Random House, 1969.

14. Par exemple, la *History of Education Section* (HES) relève de la *National Society for College Teachers of Education* (NSCTE). L'incorporation de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie, etc., dans les cours sur les « *social foundations of education* » témoigne aussi de cette vassalité. Voir S. Cohen, *art. cit.*, p. 314.

15. F. Butts : *The College Charts Its Course*, New York, McGraw-Hill, 1939, chap. 18, et *Assumptions Underlying Australian Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957, chap. 1 et 5.

16. Voir A. Bestor : *Educational Wastelands*, Urbana, University of Illinois Press, 1953 ; et *Restoration of Learning*, New York, Knopf, 1955.

17. L. Cremin : *The Transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961, pp. 348-349.

18. S. Cohen, *art. cit.*, p. 325.

19. B. Bailyn : *Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, Univ. of North Carolina Press, 1960, p. 4 sq. On se reportera également à B. Bailyn : « Education as a Discipline : Some Historical Notes », in J. Walton, J. Kuethe (dir.) : *The Discipline of Education*, Madison, Univ. of Wisconsin Press, 1963, chap. 6.

20. L. Cremin : *The Transformation...*, *op. cit.* ; L. Cremin : *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley : An Essay on the Historiography of American Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965. *The Transformation of the School* (1961) a été traduit en français sous le titre trompeur de *L'École en marche. L'éducation progressive aux États-Unis, Tendances actuelles*, Les Éditions internationales, 1975.

21. B. Bailyn : *Education...*, *op. cit.*, p. 14. Cremin adopte lui aussi une définition large de l'éducation. On étudiera les implications de cette conception dans la quatrième partie de cet article.

22. C'est en mettant en avant cet intérêt pour les processus longs, l'histoire économique et sociale et les méthodes des disciplines voisines, que l'on peut justifier un rapprochement entre la *new history of education* et le mouvement des *Annales* en France.

23. L. Cremin : *American Education : The Colonial Experience, 1607-1783*, New York, Harper and Row, 1970 ; id : *American Education : The National Experience, 1783-1876*, New York, Harper and Row, 1980 ; id : *American Education : The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York, Harper and Row, 1988. Lawrence Cremin est sans conteste l'historien américain de l'éducation le plus influent d'après-guerre. Décédé en 1990 à l'âge de 64 ans, il a laissé derrière lui une œuvre considérable. Après la publication de *The Transformation of the School*, il a reçu le prix Bancroft d'histoire américaine en 1962 et le prix Pulitzer en 1981 pour le deuxième volume de sa trilogie. Le prestige du patriarche de la *new history*, qui dépasse de loin celui de Bailyn (malgré ses deux

prix Pulitzer en 1967 et 1986), a longtemps empêché les historiens américains de porter un jugement sur son œuvre.

24. Le mot n'a pas, aux États-Unis, les connotations qu'il a en France.

25. On retiendra notamment J. Herbst : *The History of American Education*, Northbrook, AHM Pub. Corp., Ill., 1973 ; S. Cohen : *Education in the United States : A Documentary History*, New York, Random House, 1974 ; H. Perkinson : *Two Hundred Years of American Educational Thought*, New York, McKay, 1976.

26. On consultera entre autres ouvrages S. Burns : *Social Movements of the 1960s. Searching for Democracy*, Boston, Twayne Publishers, 1990, et B. Epstein : *Political Protest and Cultural Revolution. Nonviolent Direct Action in the 1970s and 1980s*, University of California Press, 1991.

27. Voir par exemple M. Katz : *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1968 ; M. Katz : *Class, Bureaucracy, and Schools : The Illusion of Educational Change in America*, New York, Praeger, 1975 ; J. Spring : *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon Press, 1972 ; C. Karier : *Shaping the American Educational State : 1900 to the Present*, New York, Free Press, 1975.

28. En grossissant les choses, on peut dire que ce courant de pensée se situerait, en France, à l'intersection des travaux du tandem Bourdieu-Passeron et du Foucault militant des dernières années (*La Reproduction* et *Surveiller et Punir* sont parus précisément en 1970 et 1975). Sur l'intérêt des chercheurs pour la reproduction et la domination sociales dans l'école française, voir P. Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », 1984, *art. cit.*, p. 9.

29. D. Ravitch : *The Revisionists Revised : A Critique of the Radical Attack on the Schools*, New York, Basic Books, 1978. On pourra aussi se reporter au compte-rendu de ce livre par J. Kett : « On Revisionism », *History of Education Quarterly*, n° 19, été 1979, pp. 229-236.

30. G. Grabiner : « In Defense of Revisionism », rapport présenté à la réunion annuelle de l'AERA (tenue à New York du 3 au 8 avril 1977) sous le titre « The Limits of Educational Revisionism ».

31. A. Novoa : *art. cit.*, p. 41.

32. D. Tyack, *op. cit.*, p. 12.

33. M.-M. Compère : L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit, Peter Lang, INRP, 1995, p. 10.

34. Guereña évoque par exemple le « dynamisme de la recherche espagnole en matière d'histoire de l'éducation », in J.-L. Guereña (dir.) : « L'Enseignement en Espagne, XVI^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 78, mai 1998, p. 5. Pierre Caspard parle également du « dynamisme croissant » de la recherche française depuis une vingtaine d'années (P. Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », 1988, *art. cit.*, p. 137).

35. J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, p. 1.

36. *l.*, p. 1. Cette production sera abordée dans la troisième partie de l'article. On peut d'ores et déjà mentionner les travaux de Kliebard et Popkewitz sur le curriculum.

37. On osera encore une fois un parallèle avec l'historiographie européenne : la *microstoria* italienne est elle aussi friande de ces analyses fouillées, éprises de détail, où la logique des plus humbles acteurs est révélée de l'intérieur. Sur la variation des points de vue à la française, voir J. Revel (dir.) : *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Seuil, 1996, coll. Hautes Études.

38. J. Best, *op. cit.*, p. 3.

39. J. Kincheloe : « Educational Historiographical Meta-Analysis : Rethinking Methodology in the 1990s », *Qualitative Studies in Education*, 4 (3), 1991, pp. 231-245.

40. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 1.

41. Dans les années 1990, la pratique de l'histoire orale n'est certes pas une nouveauté aux États-Unis, qui l'ont pratiquée dès la Deuxième Guerre mondiale. Mais il reste vrai que son usage en histoire de l'éducation se diffuse plus rapidement à ce moment. Sur le développement (récent) de

l'histoire orale en France, voir D. Schnapper, D. Hanet : *Histoire orale ou archives orales ?*, Paris, Association pour l'étude de l'histoire de la Sécurité sociale, 1980 ; P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983 et F. Descamps : *L'Historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris, Comité pour l'histoire économique et sociale de la France, 2001. Cette magistrale synthèse consacre un chapitre, pp. 27-56, à la naissance de l'histoire orale aux États-Unis.

42. A. Novoa, *art. cit.*, p. 13.

43. Pour plus de détails, on se référera à P. Caspard (dir.) : *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris, ISCHE, INRP, Peter Lang, 2e édition, 1995 [1re éd., 1990]. Cet ouvrage permet de se repérer dans « un champ de recherches globalement foisonnant, mais diversement organisé et inégalement actif au plan international » (p. 11). Le *Guide* recense 80 associations, 290 chaires universitaires et 90 bibliothèques dans 31 pays. Une nouvelle édition sera prochainement en ligne sur internet (<http://www.inrp/she/guide.htm>).

44. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 24. Voir aussi le *Guide* de Pierre Caspard, où le décompte des chaires en histoire de l'éducation correspond à la question B. Il faut bien être conscient que le terme de « chaire » est ambigu. En France, on parlerait plutôt de laboratoire ou de centre de recherches. Dans les universités américaines, il arrive souvent que les postes portent le nom du mécène qui les a fondés.

45. Par exemple L. Cremin à Teachers College ; M. Vinovskis à l'université du Michigan ; L. Cuban et D. Tyack à Stanford ; S. Cohen à l'université de Californie.

46. En Europe, on trouve plusieurs associations pour l'histoire de l'éducation : *History of Education Society* en Grande-Bretagne, SEDHE en Espagne, etc.

47. *International Standing Conference for the History of Education* (en français, Association internationale pour l'histoire de l'éducation). Sur les rencontres de l'ISCHE, voir M.-M. Compère, *op. cit.*, pp. 71 sq.

48. Son site Internet (www.sru.edu/depts/scc/hes/hes.htm) est abrité par la Slippery Rock University. Sur les principales revues d'histoire de l'éducation en Europe, voir M.-M. Compère, *op. cit.*, pp. 62-69.

49. Consultable sur Internet à l'adresse www.eric.org. D'autres index sur l'histoire et l'éducation existent, notamment *Historical Abstracts*, *Arts and Humanities Citation Index* et *Social Sciences Citation Index*. Le *National Center for Education Statistics* (NCES) est une agence fédérale pour la collecte et l'analyse de données statistiques sur l'éducation.

50. www.ed.gov/NLE. L'adresse du Teachers College est web.tc.columbia.edu

51. L'adresse de la NEA est www.nea.org; celle de l'Education Dept. est www.ed.gov.

52. Selon l'expression de P. Caspard, « L'histoire de l'éducation en France », 1988, *art. cit.*, p. 138.

53. « L'éducation est largement perçue comme un domaine « mou » [...] et un « domaine pratique » », écrit par exemple Cremin dans « The Problematics of Education in the 1980s : Some Reflections on the Oxford Workshop », *Oxford Review of Education*, 9 (1), 1983, pp. 9-10.

54. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 1.

55. E. Thompson : *La Formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, Seuil, 1988 [1963], pp. 173-174, coll. Hautes Études. Le titre original est *The Making of the English Working Class*, New York, Pantheon Books, 1964 [1963].

56. Au nombre desquelles les familles, les Églises, les bibliothèques, les musées, les maisons d'édition, les associations, les radios, les organisations militaires, les instituts de recherche, etc. (L. Cremin : *The Wonderful World...*, *op. cit.*, pp. 47-48).

57. E. Thompson : *La Formation...*, *op. cit.*, p. 13. Le terme de « making », que Cremin n'aurait pas récusé pour son propre domaine, traduit l'idée d'une opération à la fois multiforme et progressive.

58. À l'origine, le livre de Thompson devait couvrir la période 1790-1921. Quant à la trilogie de Cremin, elle s'étend de 1607 à 1980.

59. Voir par exemple M. Seller, « Boundaries, Bridges, and the History of Education », *History of Education Quarterly*, vol. 31, n° 2, été 1991, pp. 195-206.
60. J. Best, *op. cit.*, p. 1.
61. Sur « l'exception anglaise et française », voir M.-M. COMPÈRE, *op. cit.*, pp. 26 sq.
62. E. Erikson : *Young Man Luther : A Study in Psychoanalysis and History*, New York, Norton, 1962 ; on renverra aussi à son grand livre *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950.
63. En français : L. de Mause : *Les Fondations de la psychohistoire*, avec une présentation de J.-M. Bizière, Paris, PUF, 1986, p. 31. On renverra également aux réflexions fondatrices de *History of Childhood Quarterly*, vol. 1, n° 1, été 1973. De Mause dirige actuellement l'Institut de Psychohistoire à New York. Son site Internet (www.psychohistory.com) est instructif.
64. N. Hiner, J. Hawes (dir.) : *Growing up in America : Children in Historical Perspective*, Urbana, University of Illinois Press, 1985, introduction, p. xiv. Pour un panorama équilibré sur la psychohistoire, voir la bibliographie de W. Gilmore : *Psychohistorical Inquiry. A Comprehensive Research Bibliography*, New York et Londres, 1984, et P. Lowenberg : « Psychohistory », in M. Kammen (dir.) : *The Past Before Us : Contemporary Historical Writing in the United States*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 408-432.
65. D. Tyack, *op. cit.*, p. 5.
66. P. Bourdieu : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
67. R. Hoggart : *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life, with Special Reference to Publications and Entertainments*, New York, Oxford University Press, 1970 [1957].
68. La phrase, de J.-C. Passeron, figure dans sa préface à l'édition française de R. Hoggart : *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 15.
69. A. Novoa, *art. cit.*, pp. 5 et 19. Novoa précise d'ailleurs que « le Foucault américain est très différent du Foucault français ».
70. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 101.
71. G. Cocks, K. Jarausch (dir.) : *German Professions : Eighteen Hundred to Nineteen Fifty*, New York, 1990, pp. 9-24. Voir aussi K. Jarausch : « The Old « New History of Education » : A German Reconsideration », *History of Education Quarterly*, 1986, pp. 221-241.
72. H. Silver : « The Uses of Parochialism : Comparative and Cross Cultural Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 180.
73. M. Katz : « From Bryce to Newsom : Assumptions of British Educational Reports, 1895-1963 », *International Review of Education*, n° 11, 1965, pp. 287-302.
74. C. Kaestle : « Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education : Elite Attitudes towards Mass Schooling in Early Industrial England and America », in L. Stone (dir.) : *Schooling and Society : Studies in the History of Education*, Baltimore, 1976.
75. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 101.
76. H. Silver : « The Uses of Parochialism : Comparative and Cross Cultural Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 181. Notre tableau tend à démentir cette affirmation.
77. Voir par exemple J. Meyer, F. Ramirez, Y. Soysal : « World Expansion of Mass Education, 1870-1980 », *Sociology of Education*, 65 (2), 1992 ; R. Burns, A. Welch (dir.) : *Contemporary Perspectives in Comparative Education*, New York, 1992 ; A. Welch : « Class, Culture and the State in Comparative Education : Problems, Perspectives and Prospects », *Comparative Education*, 29 (1), 1993.
78. Une revue ne reflète évidemment pas l'ensemble d'une production scientifique. Mais elle peut fournir une approximation, l'indice d'un mouvement général, d'autant que HEQ est la revue la plus influente dans son domaine. Du reste, il ne semblait pas y avoir d'autre solution, puisqu'il n'existe pas aux États-Unis d'équivalent satisfaisant de la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*. On a pris en compte tous les articles, sauf les traductions de documents et les comptes rendus de livres (les années 1963 et 1969 étant manquantes, les années 2000 et 2001 étant prises en considération hors des tableaux). En tout, plus de 610 articles ont été publiés dans HEQ sur

quarante ans. Ce chiffre est à rapprocher des 166 articles parus en vingt ans dans la revue *Histoire de l'éducation*.

79. Dans la bibliographie italienne de l'éducation, 80 % des sujets portent sur le XIX^e et le XX^e siècles (M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 23). Dans *Histoire de l'éducation*, 1 % des articles concerne l'Antiquité, 6 % le Moyen Âge, 16 % la période moderne, 59 % l'époque contemporaine et 8 % de longue durée (P. Caspard, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *art. cit.*).

80. M. Sonnet : « Cinq années de *Bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1976-1980*. Repères pour un bilan historiographique », *Histoire de l'éducation*, n° 26, mai 1985, p. 30.

81. On trouve un numéro spécial sur les Noirs (1967) et deux sur les femmes (1974, 1979).

82. Six catégories retenues par M. Sonnet, P. Caspard et M.-M. Compère pour la Bibliographie d'histoire de l'éducation française (BHEF), la revue *Histoire de l'éducation* (HE) et Repertorio bibliografico di storia dell'educazione (RBSE) peuvent être comparées à celles que nous avons utilisées pour HEQ. Ce tableau récapitulatif (limité aux années 1970 et 1980) n'est pas rigoureux, bien entendu, puisque ni les méthodes de calcul ni les rubriques ne sont parfaitement homogènes ; sa valeur est surtout indicative. Le total des colonnes n'atteint pas 100 car tous les résultats n'ont pas été pris en compte.

83. A. Novoa, *art. cit.*, p. 33.

84. M. Sonnet, *art. cit.*, p. 30.

85. J.-L. Guereña, *op. cit.*, pp. 7-8.

86. « Seule une *common school* fréquentée par toute la communauté contenait les germes d'une société pleinement républicaine. C'est seulement dans une école où les enfants de toutes classes, de toutes confessions, de tous tempéraments se mélangeaient librement, que les odieuses distinctions d'une société rigidement hiérarchique pouvaient être neutralisées » (L. Cremin : *The American Common School : An Historic Conception*, New York, Teachers College, Columbia University, 1951, pp. 55-56.

87. D. Tyack, *op. cit.*, 1974.

88. Par exemple S. Schultz : *The Culture Factory : Boston Public Schools, 1789-1860*, New York, Oxford University Press, 1973, p. ix ; ou C. Kaestler : *The Evolution of an Urban School System : New York City, 1750-1850*, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

89. C. Kaestle, M. Vinovskis : *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge University Press, 1980, p. xvii.

90. *Ibid.*, pp. 7 et 138.

91. Par exemple W. Reese : *The Origins of the American High School*, New Haven, 1995 (influence de l'État, débats politiques, rôle des acteurs locaux dans les fondements des *high schools*) ; A. Deyoung : *The Life and Death of a Rural American High School : Farewell Little Kanawha*, New York, 1995 (identité culturelle de cette école, son rôle dans l'environnement local). Sur la *high school* en général, voir D. Labaree : *The Making of an American High School : The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven, 1988 (influence de la politique et du marché sur les *high schools*) ; et J. Mirel : *The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor, 1993 (les écoles comme lieu de polarisation des conflits).

92. L. Goodchild, H. Wechsler (dir.) : *The History of Higher Education*, ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Pub., 1997, p. XIX.

93. R. Hofstadter, W. Smith (dir.) : *American Higher Education, A Documentary History*, University of Chicago Press, 1961. On consultera à ce propos L. Cremin : *Richard Hofstadter, 1916-1970 : A Biographical Memoir*, Washington, National Academy of Education, 1972.

94. On se souviendra que le sociologue Alain Touraine a étudié les conflits sociaux et la prise de décision dans l'enseignement supérieur américain (*Université et société aux États-Unis*, Paris, Seuil, 1972).

95. F. Rudolph : *The American College and University : A History*, Athens, University of Georgia Press, 1990 [1962].

96. Entre autres R. Geiger : *To Advance Knowledge : The Growth of Research Universities, 1900-1940*, New York, Oxford University Press, 1986 ; R. Geiger : *Research and Relevant Knowledge : American Research Universities Since World War II*, New York, Oxford University Press, 1993 ; H. Graham, N. Diamond : *The Rise of American Research Universities*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1996.
97. J. Higham : *History of Professional Scholarship in America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1989 ; P. Ritterband, H. Wechsler : *Jewish Learning in American Universities : The First Century*, Indiana University Press, 1994.
98. B. Solomon : *In the Company of Educated Women : A History of Women and Higher Education in America*, New Haven, Yale University Press, 1985 ; L. Gordon : *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven, Yale University Press, 1990 ; E. Eschbach : *The Higher Education of Women in England and America, 1865-1920*, Garland Publishing, Inc., 1993.
99. K. Ludmerer : *Learning to Heal : The Development of American Medical Education*, New York, Basic Books, 1985 ; R. Stevens : *Law School : Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, University of North Carolina Press, 1983 ; T. Hunt, J. Carper (dir.) : *Religious Higher Education in the United States : A Source Book*, New York, Garland, 1996.
100. L. Goodchild, H. Wechsler, *op. cit.*, 1997.
101. L. Eisenmann, P. Hutcheson, J. Nidiffer : « A Conversation : Historiographic Issues in American Higher Education », *History of Education Quarterly*, vol. 39, n° 3, automne 1999, pp. 291-294.
102. Le terme *curriculum*, qui s'est imposé aux États-Unis, peut se traduire par « programme scolaire » ou « programme d'études ». L'emploi d'un mot latin pour désigner l'ensemble des connaissances soumises à l'intelligence et à la sensibilité de l'élève témoigne de la suprématie qu'avait à l'origine la culture classique sur les autres enseignements dispensés à l'école. En France, on parle plutôt de « disciplines scolaires » ou de « matières », la première expression faisant écho à la forme, la deuxième au contenu.
103. T. Popkewitz (dir.) : *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Londres, 1987.
104. A. Novoa, *art. cit.*, p. 31.
105. H. Kliebard : *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, 1986 ; *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, New York, Londres, 1992. Voir aussi, à sa suite, M. Apple, L. Christian-Smith (dir.) : *The Politics of the Textbook*, New York, Londres, 1991 ; I. Goodson : *School Subjects and Curriculum Change*, New York, Londres, 3e éd., 1993 ; G. Willis et alii (dir.) : *The American Curriculum : A Documentary History*, Westport, Praeger, 1994.
106. « A loose, largely unarticulated, and not very tidy compromise », H. Kliebard, *op. cit.*, p. 29.
107. Voir par exemple R. Butts : *Public Education in the United States : From Revolution to Reform*, Holt, Rinehart and Winston, 1978 ; ou la trilogie de Cremin : *American Education*, *op. cit.*
108. A. Novoa, *art. cit.*, p. 34.
109. B. Finkelstein : *Governing the Young : Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth Century United States*, Londres, Falmer Press, 1989, p. 23.
110. L. Cuban : *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, Teachers College Press, 1993, p. 7.
111. K. Rousmaniere : *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, New York, Teachers College Press, 1997, p. 5.
112. Par exemple R. Altenbaugh (dir.) : *The Teacher's Voice – A Social History of Teaching in Twentieth Century America*, Londres, 1992 ; D. Warren (dir.) : *American Teachers : Histories of a Profession at Work*, New York, MacMillan, 1989 ; M. Cohn, R. Kottkamp : *Teachers, the Missing Voice in Education*, Albany, 1993. Les historiens français pratiquent peu ce type d'histoire. Pour

comparaison, voir J. Ozouf : *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*, Paris, Julliard, 1967.

113. K. Rousmaniere, *op. cit.*, p. 6.

114. *l.*, p. 1.

115. M. Foster : *Black Teachers on Teaching*, The New Press, 1997, p. xx. Sur le même modèle, voir K. Casey : *I Answer With My Life. Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*, New York, Routledge, 1993. Kathleen Casey étudie des vies d'enseignantes issues de trois groupes d'activistes (sœurs catholiques, juives de gauche, afro-américaines) ; le langage y est décrit comme un enjeu, un terrain de lutte, une définition de l'identité.

116. L. Cremin : « The Family as Educator : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 76 (2), décembre 1974, p. 260. On retrouve la même idée dans L. Cremin : « Family-Community Linkages in American Education : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 79 (4), 1978, p. 701.

117. B. Beatty : *Preschool Education in America : The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1995.

118. M. Vinovskis : *History and Educational Policymaking*, New Haven, Yale University Press, 1999, p. 247.

119. Voir M. Bloch : « Becoming Scientific and Professional : an Historical Perspective on the Aims and Effects of Early Education », in T. Popkewitz, *op. cit.*, pp. 25-62.

120. C. Kaestle, M. Vinovskis, *op. cit.*, p. 234.

121. Voir D. Warren (dir.) : *History, Education, and Public Policy : Recovering the American Educational Past*, Berkeley, McCutchan, 1978. Pour l'historiographie française, on renverra à J. Donzelot : *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, et P. Meyer : *L'Enfant et la raison d'État*, Paris, Seuil, 1977. Dans *Class and Reform*, David Hogan tempère cette interprétation. Il y montre que les réformes progressistes des années 1890 (instruction obligatoire, législation sur le travail des enfants, etc.) ont un effet de coercition sur les parents, mais qu'elles contribuent à refaçonner la classe ouvrière de Chicago. Les révisionnistes ont tort de n'y voir qu'une volonté de contrôle social ; mais Cremin devrait aussi comprendre que les réformateurs poursuivent moins des idéaux humanitaires que la rationalisation d'un marché en pleine transformation (D. Hogan : *Class and Reform : School and Society in Chicago, 1880-1930*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1985).

122. L'intérêt nouveau pour l'enfant et l'enfance est reflété dans deux ouvrages des années 1970 : S. COHEN, *Education in the United States : A Documentary History*, 5 vol., New York, Random House, 1974 ; et B. Finkelstein : *Regulated Children/ Liberated Children : Education in Psychohistorical Perspective*, New York, Psychohistory Press, 1979.

123. L. de Mause (dir.) : *The History of Childhood*, New York, The Psychohistory Press, 1974 ; ainsi que *Les Fondations de la psychohistoire*, *op. cit.*, p. 39. L'indépendance de la psychohistoire et de l'histoire de l'enfance représente un des principaux chevaux de bataille de De Mause.

124. « Quelles ont été les attitudes des adultes vis-à-vis des enfants ? Quelles sont les conditions qui ont contribué à modeler le développement des enfants ? Quelle a pu être l'expérience subjective d'un enfant dans le passé ? Comment les enfants et l'enfance ont-ils influencé les adultes ? Quelles ont été les fonctions sociale, culturelle et psychologique des enfants ? » Ces deux dernières questions renversent la perspective traditionnelle en présentant les enfants comme des producteurs et des consommateurs (N. Hiner, J. Hawes, *op. cit.*, 1985, pp. XX-XXII). Pour Erikson, les enfants influencent leurs parents comme ceux-ci influent sur leur progéniture (c'est le « principe de mutualité »). Et John Demos, son élève, de préciser : l'enfant n'est pas un simple miroir du monde adulte mais un « créateur de culture » (J. Demos : « Developmental Perspective on the History of Childhood », *Journal of Interdisciplinary History*, n° 2, automne 1971, p. 327).

125. Notamment B. Beatty, *op. cit.* ; B. Finkelstein, *op. cit.* ; H. Graff : *Conflicting Paths - Growing Up in America*, Cambridge, 1995.

126. S. Tozer, P. Violas, G. Senese : *School and Society : Historical and Contemporary Perspectives*, Boston, McGraw-Hill, 1998, p. 73.
127. Sur l'historiographie de l'éducation des Noirs, voir R. Butchart : « "Outthinking and Outflanking the Owners of the World" : A Historiography of the African American Struggle for Education », *History of Education Quarterly*, n° 3, automne 1988, pp. 333-366. On trouvera une bonne synthèse dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 6, « Diversity and Equity : Schooling and African-Americans », pp. 153-187. Voir aussi J. Anderson : *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988.
128. Voir notamment D. Adams : *Education for Extinction : American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, University of Kansas Press, 1995 ; K. Lomawaima : « Domesticity in the Federal Indian Schools. The Power of Authority Over Mind », in J. Terry, J. Urla (dir.) : *Deviant bodies. Critical Perspectives on Difference in Science and Popular Culture*, 1995, pp. 197-218. On trouvera une bonne synthèse dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 7, « Diversity and Equity : Schooling and American Indians », pp. 189-216. Voir aussi N. Hiner, J. Hawes, *op. cit.*, troisième partie, « Growing up Red and Black in White America », pp. 167-233.
129. Voir par exemple D. Warren (dir.) : *History, Education, and Public Policy : Recovering the American Educational Past*, Berkeley, McCutchan, 1978 ; et D. Tyack, *op. cit.*, pp. 229-255.
130. D. Tyack, *op. cit.*, p. 4. Cela n'empêche pas Tyack de faire preuve de beaucoup de nuance.
131. Voir O. Handlin : *Truth in History*, Cambridge, Mass., 1979, et R. Cohen, J. Bodnar : « Ethnicity and Schooling in the United States : the Twentieth Century », *Review Journal of Philosophy and Social Science*, n° 3, 1977. Voir aussi W. Reese : « Neither Victims Nor Masters. Ethnic and Minority Study », in J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, pp. 230 sq.
132. W. Reese : « Neither Victims Nor Masters. Ethnic and Minority Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 231.
133. J. Bodnar : « Materialism and Morality : Slavic-American Immigrants and Education, 1890-1940 », *Journal of Ethnic Studies*, n° 3, hiver 1976, pp. 1-20.
134. D. Tyack, *op. cit.*, p. 241.
135. M. Seller : « Success and Failure in Adult Education : The Immigrant Experience, 1914-1924 », in D. Warren, *op. cit.*, pp. 197-212.
136. Au sein d'une bibliographie immense, on consultera par exemple L. Eisenmann (dir.) : *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, Greenwood Press, Westport, 1998 ; et K. Casey, *op. cit.* On trouvera une synthèse récente dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 5, « Diversity and Equity : Schooling, Girls, and Women », pp. 123-152.
137. E. Lagemann : « Looking at Gender. Women's History », in J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, p. 253.
138. *Ibid.*, p. 260.
139. M. Grumet : « Pedagogy for Patriarchy : The Feminization of Teaching », *Interchange*, 12 (2-3), 1981, pp. 165-184.
140. V. Bissell-Brown : « The Fear of Feminization : Los Angeles High Schools in the Progressive Era », *Feminist Studies*, n° 16, 1990, p. 494.
141. E. Hansot, D. Tyack : « Gender in American Public Schools : Thinking Institutionally », *Signs*, n° 13, été 1988.
142. L'américain emploie le terme de « *learning disabilities* » (« handicaps dans l'apprentissage »).
143. C. Sleeter : « Why Is There Learning Disabilities ? A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context », in T. Popkewitz, *op. cit.*, pp. 210-237.
144. B. Franklin : « The First Crusade for Learning Disabilities : The Movement for the Education of Backward Children », in T. Popkewitz, *op. cit.*, p. 205.
145. B. Franklin : From « Backwardness » to « At-Risk » : *Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*, Albany, 1994.

146. Sur ce rapport, voir M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 265 sq. Cette problématique n'est pas propre aux États-Unis, loin s'en faut. On la trouve par exemple en France vers 1983-1985 (voir P. Caspard : « Histoire et historiens de l'éducation en France », *art. cit.*, p. 23).
147. Voir M. Trow : « American Higher Education : Past, Present, and Future », in L. Goodchild, H. Wechsler, *op. cit.*, pp. 571-586.
148. Le site de la *National Education Association* (www.nea.org) fait le résumé de tous les autres problèmes ponctuels en débat aujourd'hui : l'enseignement bilingue, la taille des classes, la gestion privée des écoles publiques, les écoles à faibles résultats, la sécurité à l'école, la question des *vouchers*, etc. Le numéro de *The Economist*, daté de la semaine du 1^{er} au 7 avril 2000 (« America's Education Choice »), est consacré à l'école.
149. C. Kaestle, M. Vinovskis, *op. cit.*, p. xvii. Aujourd'hui, la carrière de certains auteurs prouve une réelle connaissance du système éducatif. Maris Vinovskis a travaillé à l'Office of Educational Research and Improvement (OERI) au Département de l'Éducation. Cremin, historien et administrateur, était président de Teachers College à l'université Columbia.
150. H. Beale : « The Professional Historian : His Theory and His Practice », *Pacific Historical Review*, n° 3, août 1953, p. 227. Conyers Read, président de l'AHA à la fin des années 1940, voulait même engager l'historien dans la guerre froide : celui-ci doit abandonner sa neutralité et son isolationnisme pour défendre la société démocratique. « Une guerre totale, qu'elle soit chaude ou froide, enrôle tout le monde. [...] L'historien n'est pas plus libre dans cette obligation que le physicien » (C. Read : « The Social Responsibilities of the Historian », *American Historical Review*, n° 2, janvier 1950, p. 283).
151. M. Katz : *Improving Poor People : The Welfare State, the « Underclass », and Urban Schools As History*, Princeton University Press, 1995, p. 7.
152. J. Best, *op. cit.*, p. 1.
153. D. Ravitch, M. Vinovskis (dir.) : *Learning from the Past : What History Teaches Us About School Reform*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1995.
154. M. Apple : *Cultural Politics and Education*, New York, 1996.
155. M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 246 sq.
156. *Ibid.*, p. 248.
157. L. Cuban, *op. cit.*, chap. 9.
158. D. Tyack, L. Cuban : *Tinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1997, 3^e éd., p. 9.
159. Voir D. Tyack, W. Tobin : « The « Grammar » of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, 31 (3), 1994.
160. H. Kliebard, *op. cit.*, p. xi.
161. S. Cohen : *Challenging Orthodoxies : Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang, 1999, p. 111.
162. Voir notamment H. Kliebard, B. Franklin : « The Course of the Course of Study : History of Curriculum », in J. Best, *op. cit.*, pp. 142 sq.
163. M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 11.
164. Émission télévisée *The Open Mind*, « Teacher in America » (première partie, 21 mai 1988), avec Richard Heffner et Lawrence Cremin comme invités.
165. L. Cremin : *Popular Education and Its Discontents*, pp. 102-103. Voir aussi F. Jennings : « It Didn't Start with Sputnik », *Saturday Review*, n° 50, 16 septembre 1967, pp. 77-79, 95-97.
166. J. Karier, P. Violas, J. Spring : *Roots of Crisis : American Education in the 20th Century*, Chicago, Rand, McNally, 1973, p. 5.
167. M. Katz, *The Irony...*, *op. cit.*, p. 218.
168. J. Best, *op. cit.*, p. 2.

169. D. Boorstin, cité par H. Johnson : « Rescuing Clio : Philosophy of History », in J. Best, *op. cit.*, p. 20.
170. Aux États-Unis, l'éducation est devenue une priorité nationale. En 1989, le président Bush a défini six objectifs nationaux. Le premier (et le plus connu) proclame : « en l'an 2000, tous les enfants d'Amérique entreront à l'école prêts à apprendre » (*start school ready to learn*). Les moyens mis en œuvre sont divers, allant du développement de *preschool programs* à une plus grande implication des parents, en passant par un effort de vigilance quant à la nutrition et à la santé de l'enfant. En 1992, le président Clinton a repris cette ambition.
171. D. Tyack, L. Cuban, *op. cit.*, 1997.
172. E. Hirsch, J. Kett, J. Trefil : *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.
173. La polémique peut avoir une coloration politique. Une certaine droite conservatrice veut transmettre aux enfants le fonds commun de la culture américaine, pour empêcher que le pays se désintègre, à l'inverse d'une partie de la gauche qui soutient le droit des minorités contre l'eurocentrisme régnant dans l'enseignement. Sur l'école et la société plurielle, voir M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 283 sq.
174. D. Ravitch : *Left Back : A Century of Failed School Reforms*, Simon and Schuster, 2001. Il n'est pas indifférent que l'auteur consacre une bonne partie de son livre à réhabiliter la figure de Harris (contre celle de Dewey, bien entendu). Selon Ravitch, on observe au xx^e siècle un déclin des matières académiques. Sur ce sujet épineux, voir G. Willis *et alii*, sous la direction de, *The American Curriculum : A Documentary History*, Praeger, Westport, 1994 ; et D. Angus, J. Mirel : « Rhetoric and Reality : The High School Curriculum », in D. Ravitch, M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 295-328.
175. Émission télévisée *The Open Mind*, « Teacher in America » (première partie, 21 mai 1988), avec Richard Heffner et Lawrence Cremin comme invité.
176. L. Cremin : « The Family as Educator : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 76 (2), décembre 1974, p. 260.
177. On songe aux propositions de J. Maritain dans les années 1940.
178. H. Rickover : *Education and Freedom*, Dutton, 1959. Le lancement du *Sputnik* date d'octobre 1957.
179. M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 248-249.
180. M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 145 et 293. Voir D. Labaree : « Politics, Markets, and the Compromised Curriculum », *Harvard Educational Review*, n° 57, novembre 1987.
181. H. Kliebard, *op. cit.*, p. 270.
182. D. Tyack, *op. cit.*, p. 269. Voir le « bilan honorable » que dresse, pour l'école progressiste, M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 207-209.
183. S. Cohen, *op. cit.*, p. 57.
184. A. Novoa, *art. cit.*, p. 17.
185. P. Bourdieu : « La cause de la science », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 106-107, 1995, p. 3, cité par A. Novoa, *art. cit.*, p. 19.
186. H. White : *Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1973, pp. 7 sq. Le terme *Romance* peut se traduire aussi par « idylle ». L'histoire présentée comme une *Romance* voit la victoire finale du bien, de la vertu, de la lumière ; la *Satire* est un genre à part qui, fondé sur l'ironie et le scepticisme, implique l'inadéquation des trois autres « mises en intrigue » (la *Romance*, la Tragédie et la Comédie).
187. S. Cohen, *op. cit.*, p. 118.
188. L'autre grand ouvrage de H. White est *The Content of the Form : Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1987. Sur le thème de la rhétorique et de l'histoire, on se reportera aux travaux de Hans Kellner, Dominick LaCapra et Philippe Carrard.
189. S. Cohen, *op. cit.*, p. XI.

190. *Ibid.*, p. VIII.

INDEX

Index chronologique : XXe siècle

Mots-clés : historiographie

Index géographique : Etats-Unis d'Amérique

AUTEUR

IVAN JABLONKA

Université Paris IV-Sorbonne