

Les ILLUSIONS des doctrines de L'INTÉGRATION

John Fonte

Au moment où les Américains adoptent de nouvelles règles relatives aux études d'histoire, d'éducation civique et de sciences sociales, des décisions essentielles vont faire l'objet de débats des plus âpres. Dans l'étude comparée des cultures, nous devons déterminer la place respective que nous attribuerons à la civilisation occidentale et aux sociétés non-occidentales. En histoire et en sciences politiques, nous devons décider de la place que nous allouerons à l'héritage commun de l'Amérique et aux histoires particulières des différentes communautés qui la composent.

La tendance naturelle nous portera à tout englober, à accorder un « volume horaire équivalent » à ce qui a trait à l'Occident et à ce qui n'en relève pas dans l'histoire et les cultures ; elle nous amènera à traiter sur le même plan « l'un » et « la pluralité » dans l'histoire et les pratiques gouvernementales américaines, même s'il est inévitable que certains éléments prennent le pas sur d'autres. Après tout, certains événements, certaines idées, certains individus, certaines institutions ont davantage de signification que d'autres du point de vue historique, social et politique. Inévitablement, nous aurons à décider ce qui est essentiel et ce qui l'est moins, ce qu'il faudra traiter et ce dont on pourra se dispenser. Ces décisions découleront des hypothèses relatives aux objectifs de l'éducation civique en Amérique. Ces hypothèses seront fondées sur des critères qui seront à la fois descriptifs (ce qui est) et normatifs (ce qui doit être).

Les hypothèses communes

Nombreux sont les professionnels de l'éducation qui pensent aujourd'hui que les récents changements de la société américaine requièrent une révolution majeure dans ce que nous enseignons en histoire, en éducation civique et en sociologie. Ces professionnels de l'éducation avancent d'habitude les arguments suivants :

1) La vérité et l'objectivité dépendent d'*a priori* subjectifs, qui renvoient eux-mêmes à la race, à l'appartenance ethnique, au sexe ou à la classe sociale. Pour consolider leur estime de soi, les enfants des différentes catégories (races, ethnies, sexes, et cultures) doivent « se reconnaître » dans le programme d'enseignement. Les directives ne doivent pas souligner excessivement le rôle des présidents, des premiers ministres, des rois, des philosophes, des généraux, ou de ceux qui ont rédigé les constitutions, parce que cela tendrait à « privilégier » les hommes blancs. Il faudrait accorder une importance équivalente à l'histoire des gens ordinaires, des femmes et des minorités.

2) Les changements démographiques majeurs découlant de flux massifs d'immigrants non occidentaux, et l'interdépendance croissante des peuples du monde, rendraient obsolètes les bases traditionnelles des programmes du secondaire en histoire, en sciences sociales, et en éducation civique. Les anciens programmes qui insistaient sur la civilisation occidentale et la culture politique américaine seraient « eurocentrés » et inadaptés à une population scolaire caractérisée par sa diversité croissante. Par chance, les programmes traditionnels sont en cours d'aménagement, sur la base d'idées nouvelles qui placent la race, l'appartenance ethnique, le sexe et la classe sociale au centre des apprentissages en histoire et dans les sciences sociales.

Différentes versions de ces présupposés introduits sous la bannière du multiculturalisme rencontrent l'adhésion de nombreux professionnels des établissements secondaires et des universités : elles ont des conséquences directes sur l'élaboration des normes collectives. Par exemple, des directives et des programmes d'enseignement comme le programme de New York de 1991, les directives nationales pour l'histoire de 1994, ou les instructions aux universités du Maryland de 1996, se référaient aux « peuples » d'Amérique plutôt qu'au « peuple américain ». Ce vocabulaire introduit l'hypothèse que les États-Unis sont un assemblage de peuples différents, comme c'est le cas au Canada, en Belgique, dans l'ancienne Yougoslavie, et dans l'ancienne Union soviétique, et non un seul peuple, comme l'énonce la formule « Nous, peuple des États-Unis ».

De la même façon, dans un effort pour éviter « l'eurocentrisme » et promouvoir le multiculturalisme, les directives nationales pour l'enseignement de l'Histoire décrivaient la civilisation américaine comme la « grande conver-

gence » de trois cultures (européenne, amérindienne, et africaine). Des concepts comme « la grande convergence » ou « la rencontre de trois mondes » mentionnés dans les directives nationales impliquent que la civilisation américaine n'est pas d'abord d'essence occidentale, mais un amalgame de cultures qui n'est que partiellement occidental, peut-être pour un tiers seulement. Il ne s'agit cependant là que de présupposés, non de faits, et cette façon de définir des normes en histoire et en sciences sociales devrait nous rappeler qu'il existe une autre approche en la matière : la recherche objective de la vérité.

La fin de l'objectivité

Traditionnellement, l'objectif intellectuel de l'histoire et des études sociales consistait à rechercher la vérité et à décrire la réalité passée et présente aussi exactement que possible. Bien sur, les événements historiques sont soumis à interprétation et des points de vue divergents sont bienvenus dans les salles de classe ; mais toutes les interprétations, tous les enseignements, tous les apprentissages, doivent obéir aux normes des sciences historiques et sociales régissant l'analyse et l'établissement de la preuve. Bien que les interprétations diffèrent dans les sciences historiques et sociales, l'objectivité méthodologique – la recherche de l'exactitude, de l'objectivité, de l'équilibre, de la rigueur, et de l'érudition autant que faire se peut – reste une perspective légitime.

Malheureusement, de nombreux universitaires spécialistes des sciences historiques et sociales renient aujourd'hui l'idéal d'objectivité en soutenant que l'histoire et les sciences sociales sont intégralement « politiques » et ne font que traduire les points de vue de groupes particuliers en lutte pour le pouvoir. Si l'histoire n'est pas une tentative irréprochable de comprendre le passé, si les sciences sociales ne sont pas en substance une volonté objective d'analyser les phénomènes sociaux en cours, pourquoi devrait-on alors les enseigner dans les écoles publiques en tant que disciplines à part entière ? Sur quelles bases les instructions et les programmes seraient-ils élaborés ? Comment les étudiants et les citoyens pourraient-ils faire la moindre confiance à des professionnels de l'éducation qui mépriseraient l'idée même d'objectivité, de justice, et de recherche de la vérité, fut-elle imparfaite ou partielle ?

De nombreux enseignants croient qu'un étudiant gagnerait en estime de soi, et améliorerait donc ses résultats scolaires, s'il constatait que son groupe ethnique d'appartenance ou son sexe est souvent mentionné, avec sympathie, dans les programmes d'histoire et de sciences sociales. Il n'est pas évident, cependant, que cela améliore réellement les résultats scolaires des enfants, alors qu'il est tout à fait sûr que l'on gagne en estime de soi par l'effort personnel. Par ailleurs, suggérer que l'enseignement de l'histoire et des sciences

sociales dans le secondaire doit contribuer à l'estime de soi, revient à subordonner les programmes scolaires à une spéculation hasardeuse sur des effets de thérapie à base sociale.

Un programme véritablement intégrateur ne se structure pas sur l'idéologie. Les cursus précédents étudiaient le rôle des hommes et des femmes de toutes les races, groupes ethniques et classes. Les nouveaux utilisent le point de vue de la race, de l'appartenance ethnique, du sexe, et de la classe sociale comme un prisme à travers lequel on appréhende le monde. Et l'on utilise cette optique comme l'instrument d'une « lutte pour le pouvoir ». Ainsi, par exemple, une histoire non idéologique des femmes diffère considérablement d'une histoire féministe fondée sur l'appartenance sexuelle. L'historienne Gertrude Himmelfarb l'avait d'ailleurs noté : « la nouvelle histoire féministe, à la différence de l'ancienne, appelle à une réécriture et une reconceptualisation de toute l'histoire à partir de positions délibérément féministes, dans le cadre d'une vision féministe ». Ce qui est évidemment le contraire de l'intégration parce qu'elle exclut délibérément ceux qui ne se placent pas dans une optique féministe.

L'objectif civique

Aux États-Unis, historiquement, les études sociales et l'instruction civique étaient liées à l'éducation à la citoyenneté ; l'histoire complétait l'éducation civique par un panorama des réalisations et des échecs de l'humanité d'un point de vue ni partisan et ni idéologique. L'objectif civique de l'histoire était de fournir aux futurs citoyens de la nation américaine les connaissances historiques essentielles nécessaires pour exercer la citoyenneté américaine, pour exercer la citoyenneté dans *cette nation-ci*, ici et maintenant.

Dans notre république américaine, pour devenir des citoyens avertis, il est décisif que les étudiants de toutes origines ethniques comprennent comment sont nés le gouvernement soumis aux règles constitutionnelles, la société civile, les institutions libres (où la religion a son rôle) et la démocratie libérale. Comme un document de la Fédération américaine des enseignants *Education for Democracy* l'affirmait il y a une décennie, « les citoyens doivent connaître les idées fondamentales qui étaient au centre de la vision des fondateurs des États-Unis au XVIII^e siècle ». En outre, poursuivait le document, « la compréhension de ces idées... requiert une connaissance de l'ensemble de la civilisation occidentale ». De même, Donald Kagan, professeur à Yale, écrivait que « l'unité de ce pays et la défense de sa liberté requièrent que ses citoyens comprennent les idées, l'histoire et les traditions qui l'ont érigé ».

Par exemple, les instructions scolaires devraient exiger de façon explicite que les étudiants se penchent sur la signification des *Federalist Papers** et leur

concept de nature humaine dans la pensée politique démocratique. Ils devraient aussi étudier les systèmes philosophiques majeurs de l'Occident, comme la théorie du droit naturel. Ce concept, élaboré par Aristote, Cicéron et Thomas d'Aquin, affirme qu'il y a un droit naturel accessible à tous les hommes, à travers un processus rationnel universellement valide, à toutes les époques, chez tous les peuples. Cette notion sous-tend certains concepts occidentaux comme l'égalité, les droits individuels, et le gouvernement du peuple.

En général, les normes devraient englober les idées centrales, les valeurs, les institutions, et les grands événements de toutes les grandes civilisations du monde, parmi lesquelles la civilisation confucéenne d'Asie du Sud-est, les cultures de l'Islam, de l'Inde, de la Perse, de l'Afrique, de l'Amérique centrale, aussi bien que celle de l'Occident. Cela ne veut pas dire pour autant que la recherche d'une parité mathématique dans la représentation de ces cultures ait un sens. Si les instructions et les programmes accordent la même durée d'étude aux cinq ou six grandes cultures du monde, la civilisation occidentale sera nécessairement le dindon de la farce. Pour être tout à fait clair, l'étude de la civilisation occidentale, du riche héritage d'Athènes, de Rome, de Jérusalem, du Judaïsme et du Christianisme, des droits individuels et de la liberté politique, de la croyance en la raison et en la science, de la séparation des pouvoirs, et de la démocratie libérale constitutionnelle, tout cela joue un rôle capital pour les étudiants qui seront les futurs citoyens de *cette nation-ci*. Comme nous le rappelle le professeur Kagan, les États-Unis « n'ont jamais été une nation au sens où elle reposerait sur des ancêtres communs ; ils le sont dans la mesure où cette nation dépend d'un ensemble de croyances et d'institutions héritées de la tradition occidentale ».

Cette tradition occidentale a tracé les contours de notre monde moderne pour le meilleur et pour le pire. Si la démocratie libérale, les droits individuels, et la séparation des pouvoirs sont des notions occidentales, il en est de même du fascisme, du communisme et du nihilisme. L'historien de Princeton Bernard Lewis a noté que même des concepts comme « l'eurocentrisme » et « le multiculturalisme » ont été inventés par des intellectuels occidentaux. En fait, pour comprendre le monde contemporain, les étudiants du monde entier et pas seulement Américains, devraient être parfaitement familiers de l'histoire des institutions occidentales. Naturellement, c'est exactement ce que font aujourd'hui les meilleurs étudiants au Japon, en Corée et à Taiwan. Accorder de l'importance à l'étude des idées occidentales, des institutions et des principes établis par les pères fondateurs de l'Amérique, ce n'est pas faire de « l'eurocentrisme » ; cela relève du sens commun et demeure essentiel pour l'éducation à la citoyenneté dans notre nation.

En fait, l'apport massif d'immigrants non-occidentaux aux États-Unis signifie qu'il est *plus* important que jamais, – et non pas moins important –, pour l'en-

semble des étudiants américains, d'avoir une parfaite compréhension des principes et des origines de notre démocratie libérale et de notre héritage occidental. Comme Sidney Hook l'affirmait il y a une décennie, c'est justement parce que l'Amérique est une société « pluraliste, multiethnique, qui manque de cohérence » que ses citoyens ont besoin « d'un temps de scolarité supplémentaire consacré à l'histoire de notre société libre, à sa martyrologie et à sa tradition nationale ». Tout comme il y a un siècle, il était plus important pour le jeune immigrant de comprendre les idées et institutions du XVIII^e siècle américain que celles de l'empire du Tsar, des provinces ottomanes, ou du royaume des deux Siciles, il est aujourd'hui plus important pour les enfants des nouveaux immigrants de comprendre les idées et les institutions (occidentales) du XVIII^e siècle américain que celles du XVIII^e siècle en Asie, en Afrique, ou en Amérique latine.

« Eux » et « Nous »

Comme on l'a dit, ces dernières années, l'idée que la race, l'appartenance ethnique, le sexe, et la classe sociale devaient se trouver au cœur des programmes des écoles américaines a gagné en force dans les universités et parmi les professionnels de l'éducation. Il n'en demeure pas moins que cette idée n'est pas compatible avec l'éducation civique au sein de la démocratie libérale américaine.

La race, l'appartenance ethnique, le sexe, et la classe sociale sont des caractéristiques *passives*, qui s'imposent à l'individu du fait de sa naissance. Être président, parlementaire, juge, militant des droits civiques, militant du droit des femmes, entrepreneur, leader syndical, rédacteur dans un journal, officier d'active, etc., sont des caractéristiques *acquises*, qu'un individu conquiert au fil de son existence. Il serait tout à fait singulier que dans la démocratie libérale américaine l'éducation mette l'accent sur les caractéristiques liées à la naissance plutôt que sur les caractéristiques acquises. Suggérer que les actions individuelles sont déterminées par la race, l'appartenance ethnique, le sexe, et la classe sociale revient à déprécier les idées de libre arbitre et de liberté humaine.

Il n'est guère surprenant que ceux qui préfèrent envisager l'histoire et les sciences sociales à travers la race, l'appartenance ethnique, le sexe, et la classe sociale honnissent aussi l'étude des grandes personnalités historiques et préconisent l'étude de la vie des gens ordinaires. Nul ne contestera bien sur la nécessaire étude de la vie quotidienne, mais si l'on s'oppose à l'étude des grands personnages historiques, on oublie que les personnalités éminentes des sociétés démocratiques ne sont pas nées puissantes et renommées : elles n'étaient des individus ordinaires qui sont parvenus à la notoriété par leurs réalisations. Après tout, qui était Helen Keller ? Elle n'est pas née célèbre : elle l'est devenue par ses propres efforts. C'est vrai aussi d'Abraham Lincoln. Décrier les grandes

individualités revient à décrire la liberté humaine qui rend possibles les grands accomplissements d'une vie.

Le cas fictif suivant illustre une distinction cruciale que ceux qui élaborent les instructions d'enseignement en histoire feraient bien d'introduire. Supposons qu'une jeune étudiante américaine d'origine coréenne de huitième année étudie la guerre mexicaine de 1846-1848 dans un cours d'histoire des États-Unis. Lorsqu'elle étudie ce conflit, se le représente-t-elle en termes de *eux* et *nous* ? Voit-elle les événements de cette guerre comme quelque chose dans laquelle « ils », les hommes blancs d'ascendance européenne, étaient impliqués il y a 150 ans, bien avant l'arrivée de ses ancêtres en Amérique, ou pense-t-elle que la guerre avec le Mexique était un conflit dans lequel « nous », les Américains, étions impliqués il y a un siècle et demi. Cette personne peut tout à fait être pour ou contre cette guerre. Elle peut être d'accord avec Lincoln et affirmer que nous n'aurions pas dû combattre le Mexique, ou être d'accord avec le président Polk et penser que nous devons faire la guerre au Mexique. Le point central est de savoir si elle se représente dans le *nous* ou dans le *eux*.

Le *nous* laisse supposer une incorporation dans la citoyenneté. Si cette jeune personne pense dans les termes du « nous », elle aura accompli ce que les immigrants des vagues précédentes et la première génération d'Américains ont réalisé pour leur compte, s'appropriant l'histoire américaine. Mais si elle pense dans les termes du « eux », elle fera sienne l'idée que la race, l'appartenance ethnique, et le sexe importent plus que tout le reste ; elle considèrera l'Amérique comme un assemblage de cultures définitivement séparées – ou comme les directives nationales de 1994 en histoire, le programme de New York de 1991 et les instructions de l'État du Maryland l'affirmaient – une nation composée de « peuples » distincts.

Au moment où l'on élabore en Amérique des directives pour l'enseignement de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté et des sciences sociales, nous aurons inévitablement à faire des choix entre ces approches. Il y a bien sûr des gens qui vont rendre la discussion opaque en soutenant que nous devons trouver un « juste milieu » entre le *nous* et le *eux*. Cela reviendrait de fait à choisir le *eux* contre le *nous*. Seule une décision claire et sans ambiguïté de rejeter les demandes liées à la race, l'appartenance ethnique, ou la classe sociale, sera cohérente avec les objectifs intellectuels et civiques de l'éducation dans notre démocratie libérale et constitutionnelle.

* Ndt : Il s'agit de 85 articles de presse écrits à partir d'octobre 1787 et compilés en 1788 qui plaidaient pour le nouveau système constitutionnel de gouvernement. Ils constituent le premier traité classique américain de sciences politiques.