

LES CERCLES DE RÉFLEXION (THINK TANKS) CONSERVATEURS ET LA RÉFORME ÉDUCATIVE AUX ÉTATS-UNIS

Émilie Souyri

De Boeck Supérieur | *Education et sociétés*

2011/1 - n° 27
pages 117 à 131

ISSN 1373-847X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-1-page-117.htm>

Pour citer cet article :

Souyri Émilie, « Les cercles de réflexion (think tanks) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis », *Education et sociétés*, 2011/1 n° 27, p. 117-131. DOI : 10.3917/es.027.0117

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les cercles de réflexion (think tanks) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis

Émilie SOUYRI

CIRCPLES (Centre Interdisciplinaire Récits Cultures Langues et Sociétés)

Université de Nice Sophia-Antipolis

98, Bd Édouard Herriot-B.P. 3209

06204 Nice Cedex 3

emilie.souyri@gmail.com

En mai 2008, le *New Yorker* annonça la chute du conservatisme américain et David Frum, ancien rédacteur des discours de George W. Bush, souligna la nécessité d'abandonner les vieux slogans contre l'État-providence (anti-big government) et de donner un nouveau souffle au mouvement conservateur en repensant un rôle plus actif pour l'État. "Il y a des choses que seul le gouvernement peut faire et si les conservateurs veulent qu'on leur confie la gestion du gouvernement, nous devons prouver que nous nous en soucions assez pour bien le gérer" (Packer 2008). Aujourd'hui, s'il est un domaine que les conservateurs souhaitent réinvestir, c'est celui de l'éducation. Relayés par un réseau dense de cercles de réflexion et d'organisations philanthropiques, ils sont les seuls à proposer un remaniement du système éducatif. Rejetant les lourdeurs bureaucratiques du secteur public, ils font cependant, comme le demande Frum, la part belle au gouvernement à travers un dispositif de cadrage par les tests standardisés –cf. la loi "No Child Left Behind" (NCLB) de 2002–, les évaluations des professeurs et des élèves, ainsi qu'un contrôle renforcé des programmes scolaires (Normand 2008). Leurs propositions de réforme visent à aider les enfants de milieux défavorisés à sortir du ghetto des écoles publiques. Ils préconisent une méthode inspirée des idées des économistes de l'école de Chicago et diffusées par un réseau très organisé de cercles de réflexion soutenus par des organisations philanthropiques conservatrices comme les fondations Smith Richardson ou Harry and Lynde Bradley.

Les spécialistes définissent généralement ces cercles comme des organismes de recherche en politique publique, indépendants du gouvernement mais bénéficiant de crédits d'impôts en vertu de leur statut d'organismes philanthropiques, politiquement neutres, définis par la section 501 (c) 3 du code des impôts (Ricci 1994, Rich 2004, Abelson 2006). Cette neutralité politique est relative, surtout depuis les années 1970 et l'apparition de cercles militants (*advocacy think tanks*) aux orientations idéologiques explicites. Ces cercles politisés, en tête desquels figure la très conservatrice fondation Heritage créée en 1973, ne peuvent pas défendre publiquement des candidats politiques. C'est ce qui fait leur force car loin d'être de simples groupes de pression, ils permettent un travail politique en amont. Ils donnent de la crédibilité aux idées qu'ils défendent et assurent un effort important dans la phase de mise au point idéologique que Gramsci appelle la guerre de position. C'est une telle guerre de position que les fondations philanthropiques comme Richardson et Bradley ont menée en subventionnant des cercles tels Heritage, l'American Enterprise Institute (fondé en 1943), le Manhattan Institute (1978) ou le Fordham Institute (1959).

Ici, le concept d'hégémonie décrit par Gramsci (2005) dans la première moitié du XX^e siècle est utile pour cerner ce mouvement au cœur duquel on retrouve cercles et fondations philanthropiques. Le pouvoir d'une classe dominante s'exerce moins par la coercition que par l'influence de ses intellectuels et sa capacité à fabriquer l'adhésion de l'opinion publique. C'est précisément le rôle que les créateurs des cercles conservateurs avaient en tête pour eux-mêmes. Foucault (1994), dans son analyse du bio-pouvoir, partage cette idée que le pouvoir est quelque chose d'immatériel qui circule et se donne rarement à voir. Il s'exerce davantage à travers la connaissance et le langage (domaine d'élection des cercles) qu'à partir de modes de contrôle plus ou moins violents. Pour comprendre comment le pouvoir des cercles prend forme, Foucault suggère une position différente de Gramsci. Il invite à considérer non pas les sources (État, institutions comme les cercles) mais les effets de ce pouvoir. Ainsi, pour étudier celui des cercles, il faut aller au-delà de l'étude des discours produits et mettre en lumière leur effet sur le corps des élèves.

La construction de ce mouvement est abordée ici puisque son analyse permet de mettre au jour l'efficacité des méthodes utilisées par les conservateurs dans cette guerre de position idéologique. Trois tendances parallèles sont distinguées ensuite qui ont consolidé l'assise conservatrice dans la réforme éducative. La première correspond à une mise en cause systématique du consensus libéral et des grands principes que celui-ci avait institués, notamment l'égalité des chances assurée en partie par la discrimination positive. La seconde, qui en découle, combat l'éducation conçue comme service public et avance la nécessité d'appliquer les principes du marché aux écoles. La dernière s'observe dans la manière dont les discours des cercles conservateurs se traduisent dans la pratique des enseignants, la vie quotidienne et le corps même des élèves.

Construction d'un mouvement

Le mouvement conservateur né de la défaite cuisante du sénateur Barry Goldwater face à Lyndon B. Johnson en 1964 a d'abord concentré ses forces dans une première offensive prenant pour cible la mainmise de l'establishment libéral sur la vie politique et économique du pays (Perlstein 2008). L'éducation constituait un champ crucial pour la reconquête de l'hégémonie. Puisqu'il est toujours plus aisé de susciter l'adhésion contre une idée ou un ennemi que de mobiliser en faveur d'un changement, les conservateurs ont d'abord dénoncé la position dominante de l'idéologie libérale. Dès 1970, William Baroody Sr., président de l'American Enterprise Institute (AEI), un cercle conservateur cherchant des financements auprès de la très libérale fondation Ford, expliqua qu'une "société libre peut tolérer un certain degré de concentration dans la production des gadgets. Mais le jour où elle s'approche d'un monopole dans la formation des idées, alors c'est pour elle que sonnera le glas" (Smith 1991, 198). À mots couverts, il remettait en cause la prépondérance de la Brookings Institution, cercle alors perçu comme libéral en raison du soutien qu'avaient apporté certains de ses chercheurs au mouvement d'opposition à la guerre du Viêt-Nam.

Le *Powell memo*, rédigé en 1971 par le juge Lewis Powell et diffusé auprès de la Chambre nationale de commerce, est le premier document rendu public qui met explicitement en lumière la volonté des élites conservatrices de s'engager dans une guerre d'idées contre l'establishment libéral. Le monde de l'éducation y était montré du doigt et la riposte, selon Powell, était de créer un réseau d'organisations investies dans un projet à long terme de financement d'institutions nationales, unies, constituant une réelle force politique. Pour la plupart, ces organisations existaient déjà sous forme de fondations philanthropiques ou d'entreprises. Le patron des brasseries Coors, connu pour ses positions conservatrices extrêmes, confia ainsi à un historien, que le mémorandum Powell l'avait convaincu que les entreprises américaines ne comprenaient pas qu'elles étaient confrontées à une véritable crise. Il décida alors de financer la création d'Heritage à hauteur de 250 000 dollars (Edwards 1997). Tout un groupe de fondations conservatrices apporta son aide à ce cercle et à quelques autres, érigeant le réseau souhaité par Powell. Quatre fondations furent particulièrement actives dans ce mouvement : Richard Mellon Scaife, Smith Richardson, Harry and Lynde Bradley et John M. Olin. Elles suivirent d'ailleurs des politiques de financement si semblables qu'on les surnomma les quatre sœurs (Storch 1993, Maseys-Bertonèche 2006). On estime que la fondation Bradley a soutenu Heritage à hauteur de 14,3 millions de dollars entre 1985 et 2001 (O'Keefe 2003). La fondation Olin aurait apporté 10 millions de dollars à Heritage entre 1973 et 2005. La fondation Scaife le soutient depuis 1974 avec des dons annuels allant de 420 000 dollars en 1976 à 1,3 million de dollars en 1998 (Miller 2005, Kaiser & Chinoy 1999). La

fondation Smith Richardson n'a pas financé Heritage mais elle a aidé plusieurs autres cercles conservateurs, voire néo-classiques (AEI Manhattan Institute, Cato Institute) restant dans la même ligne idéologique que ses sœurs.

Cette convergence d'intérêt et la puissance financière qui la soutient furent soulignées et souvent dénoncées par les auteurs proches des progressistes (NCRP 1991, Paget 1998), mais les historiens de ces institutions, tel John J. Miller, se défendent en avançant des chiffres contradictoires. Andrew Rich (2004) estime qu'en 1995, les cercles conservateurs avaient un budget trois fois plus élevé que leurs homologues libéraux (Rich 2004) alors que Miller (2005) évalue les dépenses annuelles des organisations philanthropiques libérales à dix fois plus que leurs consœurs conservatrices. Si ces estimations ne sont pas directement comparables, l'empressement des deux camps à dénoncer l'emprise de l'adversaire sur les moyens d'influencer le débat politique est frappant. Les cercles cristallisent donc des guerres culturelles qui scindent les États-Unis en deux clans farouchement opposés (Hunter 1991).

Le consensus progressiste remis en cause

Une des premières contributions directes d'un cercle conservateur contre l'emprise de la classe dirigeante libérale sur les écoles fut celle d'Onalee McGraw, chercheuse chez Heritage, qui en 1976 publia un rapport de trente pages intitulé "L'humanisme laïc enfin en question" (Edwards 1997). Cet essai fit mouche parce qu'il prenait le parti des parents contre les enseignants, de la tradition chrétienne contre ces valeurs humanistes laïques dont il dénonçait le fort "relativisme moral". Il s'élevait contre ces "valeurs avant tout matérialistes présentes seulement dans la nature de l'homme" et "sans considération pour l'ordre moral judéo-chrétien fondé sur l'existence et la paternité d'un Dieu personnel" (cité par Edwards 1997, 19). Pour McGraw, l'éducation humaniste laïque avait conduit à une "détérioration extrêmement rapide de la qualité de l'apprentissage dans nos écoles" comme le prouvaient les résultats en baisse des examens d'entrée à l'université, les fameux "SATs". Pour y remédier, un amendement, soumis au Congrès en 1976, visa à interdire tout financement fédéral des projets éducatifs progressistes et laïques (Berlet & Lyons 2000, 191).

William Bennett, secrétaire à l'Éducation sous Reagan, écrivit dans le même esprit son premier discours de chercheur à la fondation Heritage en 1991. Intitulé, "Éducation : la culture en péril", Bennett y montrait que l'éducation s'était détériorée aux États-Unis, parce que les écoles "avaient été déconstruites culturellement de manière systématique" (Edwards 1997, 120). Pour lui, cette déconstruction était le fruit du travail de sape des élites libérales qui, à force d'insister sur l'égalité entre les élèves, avaient perdu de vue la rigueur des contenus enseignés (Finn 2008).

La violence verbale de Bennett s'inscrit dans les guerres culturelles et révèle l'angoisse profonde qu'alimente la confrontation de deux visions du monde. L'une, celle de Bennett ou de McGraw, s'articule autour du sacré lié à la transcendance divine. L'autre, celle des libéraux, se rattache à des valeurs difficilement définissables où la vérité est plus un processus qu'un principe immuable (Hunter 1991, Closson 2000). Ce clivage a orienté les débats sur la réforme éducative et suggère que, sous des apparences consensuelles, les querelles de fond persistent. Dès la fin des années 1970, les cercles conservateurs, emmenés par Heritage, avaient largement contribué à la polarisation du débat politique autour de questions telles que la prière à l'école, l'enseignement du créationnisme ou de la contraception.

Les politiques d'égalité des chances de la fin des années 1960 méritent attention. Dès 1978, les cercles conservateurs comme Heritage et AEI se sont attelés à remettre en question systématiquement les programmes démocrates visant à améliorer l'égalité des chances entre Blancs et Noirs. La campagne d'Heritage contre le *busing* (programme de transport par bus

un signal fort d'antiracisme. C'est d'abord une critique de politiques sociales décidées sans légitimité démocratique directe dans les Cours de justice. Un certain réalisme démocratique est implicitement remis en cause par Heritage, l'idée selon laquelle la population est incapable de prendre d'elle-même de bonnes décisions et qu'elle a besoin d'être guidée par des spécialistes éclairés (Westbrook 1991). Pourtant, comment la fondation Heritage pourrait-elle honnêtement s'insurger contre le réalisme démocratique quand sa position de cercle la place parmi ceux qui cherchent à orienter les décisions de la population et de ses leaders ? Les cercles centristes ou libéraux ont surtout répondu à ce type d'attaques par la défensive. Les arguments d'Heritage ont été vus comme une justification a posteriori d'un réflexe raciste des classes moyennes concernées ou une contestation honteuse des principes fondamentaux de justice et d'équité (Hechinger 1985). Ainsi RAND, un cercle centriste, défendait-il le *busing* à l'aide de statistiques sans jamais interroger les limites de ce réalisme démocratique, aussi éclairé soit-il (Hunter 1991).

La grande force des cercles conservateurs comme Heritage est d'être parvenu à redéfinir les termes du débat et à souligner le caractère autoritaire des réformes libérales tout en présentant ses propres propositions de réforme comme l'expression de la volonté populaire (liberté des parents de choisir l'école souhaitée) et d'un réel souci d'égalité des chances (inefficacité du *busing* pour les minorités). La réduction progressive du *busing* ainsi que la décision Bakke de la Cour suprême qui, en 1978, limita la portée des politiques de discrimination positive, soulignent l'efficacité des campagnes des cercles conservateurs.

La publication d'*Illiberal Education*, (D'Souza 1991) montre que la remise en cause des politiques libérales d'égalité des chances n'a rien eu de ponctuel. L'auteur s'inscrivait dans un effort au long cours. Dinesh D'Souza, chercheur chez Heritage puis chez AEI, avait le soutien financier de la fondation Olin pour écrire et diffuser son ouvrage dénonçant les abus de la discrimination positive dans les universités américaines. Si ses thèses ont été fréquemment critiquées, D'Souza est pourtant parvenu à déstabiliser le consensus qui entourait les politiques libérales d'aides compensatoires aux minorités et aux femmes (Shea 1992).

L'école à l'aune du marché libre : d'hier à aujourd'hui

Cet aspect de la croisade contre l'emprise des progressistes sur l'éducation relevait surtout de valeurs morales. Les conservateurs s'étaient battus contre la discrimination positive, au nom de l'égalité des chances, s'étaient élevés contre l'enseignement de la contraception et du darwinisme, s'étaient déclarés pour la prière, au nom de valeurs religieuses que les progressistes ne respectaient plus. Les conservateurs ont donc œuvré pour recentrer l'hégémonie américaine

autour de leur projet moral, qui allait de pair avec un projet économique néo-classique aux conséquences sociales aujourd'hui connues. Or en dépit des interrogations provoquées par le choc de la récente crise financière, le modèle de réforme éducative conservateur inspiré des théories néoclassiques et d'une morale puritaine et traditionaliste semble loin d'être contesté. Les conservateurs ont solidement établi que les écoles publiques bénéficiaient, à tort, d'un monopole absolu ; que parents et élèves constituaient, dans le système traditionnel, un public captif qui ne bénéficiait pas des avantages d'une saine compétition entre fournisseurs d'éducation. Les cercles conservateurs, soutenus par les fondations, ont donc fait campagne pour mettre fin au système éducatif unique.

Il faut revenir en 1955 pour voir s'ouvrir la première brèche dans la forteresse de l'éducation publique aux États-Unis. C'est Milton Friedman qui l'ouvre en contestant la légitimité de l'emprise du secteur public. Pour lui, le seul système juste, libre et efficace serait celui de bons scolaires (vouchers) distribués aux parents qui ensuite choisissent l'école (privée ou non) de leurs enfants et sont libres d'investir davantage dans l'éducation de leur progéniture au-delà de cette somme (Friedman 1955). Vingt-cinq ans plus tard, il définit à nouveau avec son épouse Rose les écoles publiques comme "une île de socialisme dans une mer de libre marché" (Friedman 1980, 188).

Sous la présidence Reagan, une partie grandissante de l'opinion bascule vers la critique de l'idée que l'école doit être publique. La guerre froide aidant, les propos de Friedman trouvent plus d'échos dans les médias. Dès 1981, le *New York Times* rapporte que les chrétiens traditionalistes accusent un syndicat enseignant d'avoir créé un système scolaire dans lequel "nos enfants sont endoctrinés pour défendre un nouveau gouvernement mondial collectiviste" (Herndon 1981, 12). Cette réaction, précise le journaliste, a été présentée dans une brochure sophistiquée destinée au nouveau gouvernement de Ronald Reagan écrite par la fondation Heritage (Herndon 1981). Edwin Meese III, conseiller proche du président, promit que le gouvernement s'appuierait sur ce rapport. La suite montre le sérieux écart entre ces promesses et la réalité de la politique reaganienne. Ni les aides fédérales, notamment pour les repas gratuits, ni le Département d'éducation ne furent supprimés comme le réclamait Heritage. Pourtant, les politiques inspirées par la logique du marché firent leur entrée dans le débat sur la réforme éducative. Heritage proposait des crédits d'impôt, pour les parents souhaitant envoyer leurs enfants dans les écoles privées, modelés sur les bons scolaires imaginés par Friedman en 1955. En 1990, les premiers vouchers furent mis en place à Milwaukee et le travail d'Heritage pendant la présidence Reagan y fut pour beaucoup (De Witt 1990).

Heritage ne fut pas le seul cercle à imposer une nouvelle vision des choses et "à déplacer les paramètres politiques à droite" (Packer 2008). La très respectée

Brookings Institution –considérée par Heritage comme ouvertement progressiste, alors que son histoire la place plutôt au centre droit– permet de poser une des pierres angulaires de ces politiques du choix. Brookings ouvrit ses portes à Terry Moe et John E. Chubb dont les travaux furent largement soutenus par deux des quatre sœurs. Bradley avait financé les recherches et la promotion de *Politics, Markets & America's Schools* à hauteur de 375 000 dollars dès 1986. La fondation Olin avait complété avec 50 000 dollars. Pour le *Chicago Tribune*, journal plutôt progressiste, ce livre avait “révolutionné le monde de l'éducation” (Miller 2002, 2003).

Une fois encore, le libre marché appliqué aux écoles est au cœur de l'ouvrage. Cette théorie, dérivée de *The Road to Serfdom* (von Hayek 1944), dénonce l'empoisonnement des écoles publiques par la bureaucratie et prône que la seule manière de promouvoir l'innovation et le dynamisme au sein des écoles passe par leur remodelage grâce à la compétition et à la libre entreprise afin de stimuler l'innovation et le dynamisme. Pour Hayek, comme pour Chubb et Moe, seul ce système évite la corruption qui caractérise tous les systèmes centralisés de détermination des prix.

Chubb et Moe ont aussi adopté une approche réaganienne. “Nous croyons, disaient-ils, que les institutions actuelles ne peuvent pas résoudre le problème, parce que ce sont elles qui posent problème” (Miller 2003). Par réforme institutionnelle, Chubb et Moe entendaient l'introduction du principe de la concurrence entre les écoles ainsi que le risque de fermeture en cas d'échec. Leur livre fut un succès. Rencontrant un large public, il assura la grande victoire de Moe et Chubb (et derrière eux de Bradley et Olin) qui parvinrent à présenter ce type de réforme comme le reflet d'un consensus. Ainsi, en 1990, Jim Piereson de la fondation Olin put écrire qu'une publication chez Brookings “est un argument de poids pour les démocrates et les modérés. Elle ne peut pas être rejetée comme s'il s'agissait de propagande conservatrice” (Miller 2003). Un déplacement à droite de l'hégémonie politique du pays est avéré. Les cercles conservateurs appuyés par les quatre sœurs ont imposé, comme évidente et consensuelle, l'idée de l'application des principes du marché à l'éducation avant l'université.

Le travail préparatoire des cercles conservateurs a permis de rendre acceptables des idées qui ne l'étaient pas il y a vingt ans. L'idée de choix à travers les écoles à charte ou la paie au mérite des enseignants a cheminé jusque dans le programme du président Obama dont l'historienne Diane Ravitch (2009) pense qu'il donne à Bush un troisième mandat dans le domaine de l'éducation. L'accroissement des écoles à charte encouragé par Obama est une des conséquences flagrantes du discours des cercles sur la réforme par l'éthique du marché.

Le bio-pouvoir des cercles de réflexion

Si “le pouvoir est quelque chose qui circule... qui n’est jamais localisé ici ou là et jamais aux mains de personne, jamais possédé comme une marchandise ou un objet de valeur” (Foucault 1980, 98), il faut l’analyser dans ses effets plutôt que dans ses causes, aux marges plutôt qu’au centre. La manière dont le message transmis par Heritage sur l’éducation a pris forme dans certains établissements –écoles à charte comme KIPP (Knowledge is Power Program)– est ici l’objet principal mais d’autres modèles sont aussi soutenus par les cercles conservateurs. Programmes intensifs de formation des enseignants (comme Teach for America) et des chefs d’établissement (New Leaders for New Schools), paie au mérite ou bons scolaires composent l’arsenal de réforme conservateur et centriste (Souyri 2008). Ce nouveau type d’établissement est apparu aux États-Unis dans les années 1990. Né du désir des enseignants relayés par les syndicats d’obtenir plus d’autonomie dans leur pratique (Kahlenberg 2008), il est aujourd’hui perçu comme un vecteur d’application des règles de la gouvernance d’entreprise aux écoles.

Tout en restant publiques, les écoles à charte sont indépendantes des hiérarchies traditionnelles du système. Elles se démarquent des écoles traditionnelles par une plus grande liberté administrative et une pédagogie résolument tournée vers le changement. Mais que doit-on attendre d’établissements qui se définissent précisément par leur diversité de forme et de nature ? En 2007-2008, ils comptaient 1 400 000 élèves, soit 2,8% des effectifs étatsuniens. Ce chiffre paraît encore négligeable, vu la variété des écoles à charte. Pourtant ces données témoignent d’un accroissement constant depuis vingt ans. On ne comptait que 1010 écoles en 1999 contre 4132 en 2007.

Le gouvernement Obama a exprimé sa volonté de soutenir ce type d’écoles (Upton Sahn 2009) et tout porte à croire que le modèle que les pouvoirs publics espèrent voir se développer n’est pas un composite d’écoles aux méthodes différentes, mais une formule éprouvée qui a reçu le soutien des médias, des fondations privées et des cercles. Les écoles KIPP, une chaîne d’écoles publiques apparue en 1994 sont sans doute les plus populaires. Leurs fondateurs, Mike Feinberg et Dave Levin, ont fait vœu d’y recruter des élèves de milieux défavorisés (80% d’entre eux reçoivent des subventions pour leurs repas) qu’ils veulent préparer à l’entrée à l’université. KIPP a reçu presque dès sa création une couverture médiatique positive dans des émissions prestigieuses –60 Minutes (CBS)– soulignant que plus de 85% des élèves sortant de ces écoles vont à l’université. Les fondations Walton et Broad, grandes championnes des bons scolaires, leur ont donné entre 10 et 40 millions selon le site de KIPP. Grâce à elles et à une longue liste de soutiens financiers privés, le réseau KIPP a connu une expansion fulgurante. Il comptait deux classes à son origine. Aujourd’hui, il regroupe 99

écoles et plus de 27 000 élèves. Si cela ne représente qu'environ 0,05% des effectifs du pays, la notoriété médiatique de KIPP (jusque dans la presse française) contribue à le faire apparaître avec deux ou trois autres chaînes d'écoles –Green Dot, Aspire– comme le modèle à suivre.

Feinberg et Levin se présentent comme des progressistes, pourtant l'éthos de leurs écoles est marqué par des valeurs et une rhétorique inspirées par le principe du "pas d'excuses" rendu populaire par Heritage dans *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools* (Carter 2000). Le préambule de l'ouvrage mentionne que, dans ces écoles, "les chefs d'établissement rejettent l'idéologie de la victimisation qui domine l'essentiel des discussions sur la race et la réussite scolaire". L'argumentaire est celui des opposants aux politiques compensatoires et à la clémence accordée aux "victimes du système" par les libéraux. Rejeter la victimisation est un message fort qui vise l'autonomie et l'indépendance des individus. Il se rattache aussi au principe chrétien "Aide-toi, le ciel t'aidera" (self-help) et à l'idée de pauvre non méritant, qui organisent la pensée conservatrice.

Katz (1989) explique que, dans les sociétés capitalistes conservatrices, on a tendance à condamner les personnes qui ne parviennent pas à contribuer à la production de la richesse. Ceux qui n'ont pas de bons résultats à l'école ou dans leur vie professionnelle sont souvent stigmatisés. La relation d'exploitation –où certains prospèrent au détriment des autres– est minimisée ou laissée de côté (Katz 1989). Ces idées évitent aux écoles de s'interroger sur le rôle des institutions dans la société puisque la faute revient à l'individu. Ainsi la principale-adjointe d'une école KIPP explique à ses élèves qu'ils "n'ont pas d'excuses", malgré leurs "histoires tristes" (PBS 2005), c'est-à-dire qu'ils sont responsables même s'ils ont été victimes du système.

Ceci ne revient pas à dire que le concept de responsabilité individuelle est sans valeur ni qu'il n'a pas sa place à l'école, mais cet effacement des questions structurelles derrière l'absolu de la responsabilité de l'individu pose problème. Certains indices suggèrent que les écoles KIPP ne sont pas particulièrement propices à la réflexion. Des anciens élèves ont rebaptisé leur école en "Programme gamins en prison" (Kids in Prison Program). Jay Mathews (2009) dans son livre panégyrique sur Feinberg et Levin remarque que les méthodes disciplinaires des écoles KIPP ont pu provoquer un rejet (disapprobation). Levin et Feinberg ont précisément codifié et institutionnalisé ce qu'ils présentent comme une manière instinctive d'assimiler l'information. Leur méthode, inspirée d'une collègue afro-américaine, est supposée aider les élèves difficiles à se concentrer et à bien se tenir en classe. Ils l'ont appelée SLANT pour "Assieds-toi correctement, regarde et écoute, pose des questions et suis des yeux celui qui parle" (Sit up straight, look and listen, ask questions, nod and track the eyes of the speaker).

Le contrôle et la surveillance exercés sur les corps prédominent et donnent à voir la manière dont ce bio-pouvoir foucauldien circule jusque dans les détails

du quotidien des élèves. Ceux-ci n'ont d'excuses ni pour questionner la norme ni pour rêver quelques instants. Les discours relayés par les cercles conservateurs comme Heritage s'expriment à travers ce régime pédagogique sévère qui investit le corps des élèves contraints à prendre leur petit déjeuner sans bruit, un livre de cours à la main, comme des moines ; à marcher en file indienne et en silence dans les couloirs, comme des détenus ; et à être strictement punis comme des soldats quand ils enfreignent les règles. En cas d'écart de conduite, les élèves ne sont plus autorisés à parler à leurs camarades. Le personnel de KIPP appelle cela "à la niche" (on the porch). Les élèves ou devrait-on dire les "kipsters" – le nom facilite encore la standardisation des individus – désobéissants sont stigmatisés à travers leur tenue vestimentaire. Ils doivent porter leur uniforme à l'envers et s'asseoir sous la bannière "Si tu veux faire le chien fou, la niche est dehors" (Wilson 2006, 69).

Les kipsters et leurs enseignants sont d'ailleurs entourés de formules chocs écrites sur les murs, les t-shirts des élèves, un peu comme un centre commercial ou une usine en proie au paternalisme industriel. Il s'agit, comme l'explique joyeusement Feinberg, d'incitations pour "kipnotiser" les élèves : "travail dur", "sois gentil", "pas de raccourcis", "l'équipe bat toujours l'individu". Les valeurs exprimées peuvent être appréciées, mais leur omniprésence mécanique, hypnotique, interroge leur influence. Ne visent-elles pas, comme les slogans dans les usines, à former des employés obéissants plutôt que des individus créatifs et indépendants ? La philosophie qui détermine cette pédagogie présuppose que les enfants des milieux défavorisés ont avant tout besoin d'un cadrage moral strict. Cependant, si la vie en société requiert l'adhésion à un minimum de valeurs morales communes, on peut craindre que ce modèle ne provoque certaines dérives autoritaires, ainsi ce vers tiré du poème d'une élève "Je ne le savais pas mais maintenant je le vois, KIPP c'est moi" (KIPP 2008). À chaque fois que les identités individuelles sont diluées dans un éthos institutionnel qui les englobe, la pensée indépendante, l'imagination et la liberté sont en danger. Ce modèle autoritaire s'expose donc à des explosions de violence de la part de jeunes esprits rebelles, d'où la propension avérée des écoles KIPP à renvoyer ou pousser vers la porte les élèves récalcitrants. Le taux d'abandon enregistré le confirme : "60% des élèves entrés en CM2 [5^e grade] dans les quatre écoles KIPP de la région de San Francisco en 2003-2004 sont partis avant la fin de la 4^e" [8^e grade] (Woodworth 2008).

Lorsque les cercles comme Heritage appellent de leurs vœux l'adoption de ce modèle d'école, ils omettent de prendre en compte ce facteur. Même si les craintes concernant ce type d'école sont exagérées et si KIPP est véritablement capable de former des citoyens impliqués, indépendants et créatifs, qu'en est-il des 60% d'élèves pour qui ce système ne convient pas ? Et que dire du taux d'abandon des chefs d'établissement et des enseignants qui, comme le reconnaît un cher-

cheur de l'American Enterprise Institute, restent rarement en poste plus de quatre ou cinq ans car les exigences du métier et le poids de leurs responsabilités personnelles les épuisent (Childress & Marino 2008, Normand 2008) ?

Cette question n'apparaît nulle part dans les publications des cercles conservateurs qui, en revanche, font tout pour donner un maximum de visibilité aux écoles KIPP. Ainsi, l'American Enterprise Institute a-t-il invité Mike Feinberg à parler lors de la conférence sur les nouvelles politiques éducatives du gouvernement Obama, en avril 2009. Un mois plus tôt, le Manhattan Institute a publié un compte rendu dithyrambique de l'ouvrage de Jay Mathews sur KIPP. Le Fordham Institute va jusqu'à sponsoriser certaines écoles comme la KIPP Journey Academy à Cleveland, Ohio, (Lafferty 2010). Un fort consensus existe donc sur ce modèle et l'hégémonie construite par les cercles conservateurs autour de la responsabilité individuelle illustrée par l'expression "pas d'excuses" est telle que les groupes de réflexion de centre-droit comme la Brookings Institution ou le plus libéral Education Sector s'associent eux aussi à ce message.

En éducation, on assiste à un déplacement à droite du paradigme politique aux États-Unis en dépit de l'élection d'un président démocrate. Le réseau de cercles et de fondations mis en place depuis les années 1960 a conféré prestige et crédibilité aux intellectuels traditionnels conservateurs. Le consensus libéral systématiquement présenté comme inefficace et partial par les cercles comme Heritage depuis les années 1970 est aujourd'hui remplacé par l'application aux écoles publiques des règles du marché et de l'éthique afférente de responsabilité individuelle. L'approche structurelle des difficultés et la critique du système économique actuel perdent toute légitimité puisque c'est dans l'individu même, dans sa valeur morale (et marchande), que des réponses aux problèmes sociétaux actuels doivent être trouvées.

Cette hégémonie conservatrice se traduit par un fort investissement du corps des enfants. Leurs gestes, leurs attitudes, leurs mouvements sont réglés de manière stricte. Il s'agit ici des enfants issus des minorités ethniques et des classes défavorisées, ce qui confirme le poids du principe de pauvre non méritant de Katz. Dès qu'ils sont scolarisés, les pauvres doivent être encadrés, presque dressés à perdre leurs "mauvaises habitudes" de pauvres.

Quelques foyers de résistance subsistent cependant. La sémantique gramscienne est pertinente : aux intellectuels traditionnels qui peuplent les cercles s'opposent des intellectuels organiques –professeurs des écoles, enseignants du second degré, parfois universitaires– qui n'appartiennent ni aux réseaux traditionnels des cercles ni aux grandes universités privées de la Ivy league. Ici s'arrête le parallèle avec le cadre d'analyse gramscien puisque ces enseignants revendiquent rarement une approche révolutionnaire. Ils choisissent d'opposer aux évaluations intensives issues de l'application des normes de l'entreprise (à travers la loi NCLB par exemple), une pédagogie critique inspirée par John Dewey et Paulo Freire et

explicitée en particulier dans sa *Pédagogie des opprimés* (1969). Brian Schultz et Rico Gustein à Chicago, Bob Peterson à Milwaukee ou Deborah Meier à New York et derrière eux l'ensemble du réseau des Teachers for Social Justice (Gutstein 2006, Apple & Beane 2008, Schultz 2008) offrent autant d'exemples d'une pédagogie qui revendique une autre philosophie de l'éducation et un autre modèle que celui de l'entreprise et des marchés. Ils suscitent la motivation des enfants en les invitant à poser un regard critique sur leur société et en leur donnant à voir le rôle qu'ils peuvent jouer dans sa transformation s'ils en comprennent les rouages. Cette pédagogie de la libération, opposée au défaitisme du réalisme démocratique, va plus loin que celle des écoles KIPP ; au-delà de l'autonomie économique elle vise l'autonomie politique à travers une participation réflexive à la vie démocratique. Mais on voit mal comment ces foyers pourraient tenir tête à l'hégémonie conservatrice, sans l'appui d'un réseau libéral d'ampleur au moins égale au réseau conservateur. Les nouveaux philanthropes libéraux comme George Soros ou Herb et Marion Sandler soutiendront-ils ce type de projet ou le destin de ce mouvement est-il de rester cantonné à une position de résistance minoritaire ?

Repères bibliographiques

- ABELSON D.E. 2006 *A Capitol Idea : Think Tanks & US Foreign Policy*, Montreal & Kingston, McGill-Queen's University Press
- APPLE M.W. & BEANE J.A. 2007 *Democratic Schools : Lessons in Powerful Education*, Portsmouth, NH, Heinemann
- ASCIK T.R. 18 juillet 1979 "The Anti-Busing Constitutional Amendment", *Heritage.org* 47
- BERLET C. & NEMIROFF LYONS M. 2000 *Right-wing populism in America: too close for comfort*, New York, London, Guilford Press
- CARTER S.C. 2000 *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools*, foreword by Adam Meyerson, Washington DC, Heritage Foundation
- CHILDRESS S. & MARINO M. 2008 "KIPP 2007: Implementing a Smart Growth Strategy", *Harvard Business School Case N9-308-073*, cité dans HESS F. avril 2009, "The Challenges for Charter Schools", *aei.org*, <www.aei.org/outlook/100025>
- CLOSSON D. 2000 "Culture Wars", in Solomon J. *Arts, Entertainment and Christian Values*, Grand Rapids, Kregel Publications
- DE WITT K. 5 décembre 1990 "US Center to Help Parents Choose Children's Schools", *The New York Times*, 15 B
- D'SOUZA D. 1991 *Illiberal education: the Politics of Race and Sex on Campus*, New York, Free Press
- EDWARDS L. 1997 *The Power of Ideas: The Heritage Foundation at 25 years*, Ottawa Il., Jameson Books
- FINN C.E. 2008 *Troublemaker, A Personal History of School Reform since Sputnik*, Princeton, Princeton University Press

- FREIRE P. 1974 (éd. française) *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro
- FRIEDMAN M. 1955 *The Role of Government in Education*, <www.schoolchoices.org/roofried1.htm> (consulté le 15-12-2009)
- FRIEDMAN M. & R.D. 1980 "What's Wrong with Our Schools?", in *Free to Choose: A Personal Statement*, Harmondsworth, Penguin
- FOUCAULT M. *Knowledge/Power: Selected Interviews and Other Writings, 1972/1977*, Brighton, Haverster Press, 1980, 98
- GRAMSCI A. 2005 [1971] *Selections from the Prison Notebooks*, New York, International Publishers
- GUTSTEIN E. 2006 *Reading and Writing the World With Mathematics*. Londres, Routledge
- HECHINGER F.M. 7 mai 1985 "About Education; Conflicting Messages from Administration", *The New York Times*
- HERNDON T. 15 novembre 1981 "Is public education a casualty of reaganomics ?", *The New York Times*
- HUNTER J.D. 1991 *Culture Wars: the Struggle to Define America*, New York, BasicBooks
- KATZ M.B. 1989 *The Undeserving Poor: from the War on Poverty to the War on Welfare*, New York, Pantheon Books
- KAISER R.G. & CHINOY I. 2 mai 1999 "Scaife: Funding Father of the Right", *The Washington Post*
- KAHLENBERG R.D. 26 mars 2008 "The Charter School Idea Turns 20, A History of Evolution and Role Reversals", *Education Week*
- LAFFERTY M. 13 janvier 2010 "Top non-profit charter school models leave Ohio behind" *The Ohio Education Gadfly-4-2*
- MATHEWS J. 2009 *Work hard. Be nice: How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America*, Chapel Hill, NC, Algonquin Books of Chapel Hill
- MASSEYS-BERTONÈCHE C. 2006 *Philanthropie et grandes universités privées américaines*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux
- MILLER J.J. 1^{er} juillet 2002 "Eight Books that Changed America ...and the philanthropists who made them possible", *Philanthropy Magazine*, <www.philanthropyroundtable.org/article.asp?article=1000&paper=1&cat=147> (consulté le 08-09-2009)
- MILLER J.J. 2003 *Strategic Investment in Ideas: How Two Foundations Reshaped America*. Washington D.C., The Philanthropy Roundtable
- MILLER J.J. 9 novembre 2005 *A Gift of Freedom: How the John M. Olin Foundation Changed America*. Communication présentée à la fondation Heritage <http://author.heritage.org/Press/Events/ev110905a.cfm> (consulté le 4-12-2009)
- NCRP National Committee for Responsive Philanthropy. printemps 1991 "burgeoning Conservative Think Tanks, Special Report", Washington D.C., National Committee for Responsive Philanthropy
- NORMAND R. 2008/1 *Compte rendu de MEURET D. 2007, Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis, Éducation et Sociétés-21, 181-200*
- O'KEEFE M. 18 septembre 2003 "Values and Philanthropy, Foundation Excels at Fueling Conservative Agenda", *Newhouse News Service*
- PACKER G. 26 mai 2008 "The Fall of Conservatism: Have the Republicans run out of ideas?" *The New Yorker*

- PAGET K. 1^{er} septembre 1998 "State of the Debate: Lessons of Right-Wing Philanthropy", *The American Prospect*
- PBS. 2005 "KIPP : On Making Schools Work", documentaire diffusé sur PBS en 2005, disponible sur <www.youtube.com/watch?v=EJ1IMVr-IDU> (consulté le 11-01-2010)
- PERLSTEIN R. 2008 *Nixonland: the rise of a president and the fracturing of America*, London, Scribner
- RAVITCH D. 24 février 2009 "Is Arne Duncan Really Margaret Spellings in Drag?" in "Bridging Differences blog", *Education Week*, <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-differences/2009/02/is_arne_duncan_really_margaret.html> consulté le 26-12-2010
- RICH A. 2004 *Think tanks, public policy, and the politics of expertise*, Cambridge, Cambridge University Press
- RICCI D. M. 1994 *The Transformation of American Politics. The New Washington and the Rise of Think Tanks*, Yale, Yale University Press
- SCHULTZ B.D. 2008 *Spectacular Things Happen Along the Way: Lessons from an Urban Classroom*, New York, Teachers College Press
- SHEA B.C. 21-25 février 1992 "Anecdota Ad Nauseum: An Argument Analysis of D'Souza's *Illiberal Education*" présenté à la 63^e conférence annuelle de la Western States Communication Association à Boise
- SMITH J.A. 1991 *The Idea Brokers: Think Tanks and the Rise of the New Policy Elite*, New York, The Free Press
- SOUYRI E. 2008 L'influence des entreprises sur l'éducation publique avant l'université aux États-Unis aujourd'hui. Thèse soutenue à l'université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Malie Montagutelli
- STORCH C. 4 mars 1993 "Money talks Michael Joyce and the Bradley Foundation may be the voice of GOP's future-for millions of reasons", *Chicago Tribune*
- TEACHERS FOR SOCIAL JUSTICE, www.t4sj.org (San Francisco), www.teachersforjustice.org (Chicago), www.nycore.org (New York), www.nwtsj.org (Portland)
- UPTON SAHM C. 13 mars 2009 "Why KIPP Schools Work. Jay Mathews shows how they're revolutionizing education in America", *City Journal*
- VON HAYEK F. 1944 *The Road to Serfdom*, Londres, Routledge & Sons
- WESTBROOK R.B. 1991 *John Dewey and American Democracy*, Ithaca N.Y., Cornell University Press
- WILSON S.F. 2006 *Learning on the Job: When Business Takes On Public Schools*, Cambridge, Ma., Harvard University Press
- WOODWORTH K.R. et. al. 2008 *San Francisco Bay Area KIPP Schools: a Study of Early Implementation and Achievement. Final Report*. Menlo Park CA, SRI International