

Ouvrage dirigé par Renaud d'Enfert et Pierre Kahn

LE TEMPS DES RÉFORMES

Disciplines scolaires et politiques éducatives
sous la Cinquième République. Les années 1960

Presses universitaires de Grenoble

INTRODUCTION

Renaud d'Enfert et Pierre Kahn

Inaugurée par la réforme Berthoin de 1959, qui ouvre largement l'accès aux classes de sixième et prolonge jusqu'à seize ans la scolarité obligatoire, la décennie 1960 a surtout retenu l'attention des historiens de l'éducation pour ses réformes de structures qui ont profondément reconfiguré le système scolaire français et contribué à la croissance de la scolarisation post-élémentaire commencée dès les années 1950. En revanche, au cours de cette même décennie, le mouvement de transformation des contenus d'enseignement et des normes pédagogiques, de même que la question de leur articulation avec la nouvelle donne institutionnelle, ne semblent pas avoir suscité le même intérêt. Si bien que ce sont souvent les événements de mai 1968, plus que les réformes structurelles de la première moitié des années 1960, qui constituent la principale clé de lecture des évolutions disciplinaires et pédagogiques réalisées ou projetées au cours de la décennie.

C'est une autre approche que le présent ouvrage veut privilégier, en considérant précisément l'histoire scolaire de la décennie 1960 sous l'angle de ses transformations disciplinaires et/ou pédagogiques. Quels liens peut-on établir entre ces dernières et les modifications structurelles qui interviennent au même moment ? La volonté de réformer telle ou telle discipline scolaire, d'introduire un nouvel objet d'enseignement, de rénover les pratiques pédagogiques, n'est-elle pas porteuse, en elle-même, d'un projet plus général de transformation de l'école ? Telles sont les questions auxquelles ce livre entend apporter des réponses. Pour ce faire, il réunit des contributions relatives à des disciplines particulières (éducation physique, français, mathématiques, sciences, technologie) et d'autres en prise sur des questions plus proprement pédagogiques ou éducatives. Ces contributions, qui concernent aussi bien l'enseignement du premier degré que celui du second degré (long ou court, général ou technique), sont toutes issues des travaux menés depuis 2007 dans le cadre de la recherche collective « Réformer les disciplines scolaires : acteurs,

contenus, enjeux, dynamiques (années 1950-années 1980) » (REDISCOL)¹, et plus particulièrement lors d'une journée d'étude spécifiquement consacrée aux années 1960².

UNE NOUVELLE CONJONCTURE SCOLAIRE

En titrant, à la veille de sa mise en application, « L'an I de la réforme de l'enseignement », le journal *Le Monde* du 9 septembre 1960 souligne le caractère exceptionnel de la réforme Berthoin (ordonnance et décret du 6 janvier 1959) : non seulement la réforme est présentée comme le point de départ d'une nouvelle séquence dans l'histoire de l'enseignement français, mais le titre suggère même qu'elle revêt une dimension quasi-révolutionnaire, en rupture avec le passé. Il est vrai que la réforme de 1959, qui doit progressivement entrer en vigueur à partir de la rentrée des classes 1960, met un terme à quinze années de tergiversations : au cours de la période 1944-1958, plus d'une dizaine de projets de réforme générale de l'enseignement se sont en effet succédés, mais sans qu'aucune des propositions ne réussisse à aboutir. En repoussant l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et en créant un « cycle d'observation » ouvert à tous les enfants ayant acquis une « formation élémentaire normale », la réforme Berthoin marque au contraire le temps des décisions³ : décision de s'appuyer sur la démographie scolaire, alors en pleine croissance, pour « investir à plein profit » dans ce capital humain que forment les élèves, afin d'élargir la base sociale du recrutement des élites et élever le niveau général des qualifications, et améliorer ainsi les performances de l'économie nationale ; décision également d'introduire un peu plus de justice sociale dans une institution scolaire restée très cloisonnée, par la création d'un enseignement moyen permettant

-
1. Cette recherche est soutenue par l'Agence nationale de la recherche (ANR). Elle réunit des chercheurs de quatre laboratoires : le Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation (CERSE-Université Caen), le Groupe d'histoire et diffusion des sciences d'Orsay (GHDSO-Université Paris Sud 11), le laboratoire Sports, politique et transformations sociales (SPOTS-Université Paris Sud 11), et le laboratoire Sciences techniques éducation formation (STEF-ENS Cachan). La publication de cet ouvrage a bénéficié du concours de l'ANR, ainsi que des quatre laboratoires mentionnés ci-dessus. Nous remercions Claude Lelièvre, professeur émérite à l'université Paris Descartes, ainsi que Daniel Denis, professeur émérite à l'université de Cergy-Pontoise, pour leur relecture critique du manuscrit de cet ouvrage.
 2. Journée d'études « La politique scolaire des années 1960 : aspects institutionnels et enjeux disciplinaires », organisée à Lyon le 26 juin 2008 par le Centre de recherche et d'innovation sur le Sport (CRIS), l'UFR STAPS de l'université Lyon I et le Groupe d'histoire et diffusion des sciences d'Orsay (GHDSO-Université Paris-Sud 11).
 3. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil, 1997, pp. 96 et suivantes (1^{re} éd. 1992).

d'orienter les élèves selon leurs « aptitudes » et non plus selon leur origine sociale ou géographique. L'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale est également restructurée : les directions « verticales » correspondant aux trois « ordres » d'enseignement (primaire, secondaire, technique) sont placées en 1960 sous l'autorité d'une direction générale de l'organisation et des programmes scolaires avant d'être remplacées par des directions fonctionnelles, de façon à unifier les enseignements post-élémentaires de niveau moyen⁴. Mais si le décret de 1959 élargit considérablement l'accès aux classes de sixième et de cinquième, le brassage des élèves ne se fait pas réellement : les uns effectuent leur scolarité dans les lycées, les autres dans les collèges d'enseignement général (CEG) qui succèdent aux cours complémentaires, voire dans des écoles primaires. C'est pour lutter contre ces déterminismes sociaux et géographiques qu'en 1963, sous l'impulsion de Jean Capelle, alors à la tête de la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires, le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet prolonge le tronc commun de deux années supplémentaires, repousse les orientations à la fin de la classe de troisième, et crée le collège d'enseignement secondaire (CES) qui regroupe tous les élèves et toutes les filières sous un même toit.

Pour autant, cette reconfiguration des études de premier cycle ne se double pas immédiatement d'une réforme globale des contenus, comme cela avait été le cas par exemple en 1937-1938, lors de la création par Jean Zay d'un second degré réunissant l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique. À partir de 1960, le ministère publie bien de nouveaux programmes, mais pour la plupart des disciplines, ils entérinent un processus d'unification des enseignements du premier cycle du second degré et des cours complémentaires commencé depuis 1947 et poursuivi dans les années 1950, plus qu'ils n'opèrent de changements majeurs au niveau des contenus ou des méthodes préconisées. En mathématiques, en sciences naturelles, par exemple, les programmes ne connaissent pas, au début de la décennie, de modifications fondamentales, d'autant qu'ils avaient été révisés peu auparavant. La situation est à peu près analogue pour le français. Le constat ne se limite pas d'ailleurs aux disciplines étudiées dans le présent ouvrage. Patrick Garcia et Jean Leduc ont pu ainsi souligner le « principe de continuité » qui régit alors un enseignement de l'histoire aux « contenus peu modifiés⁵ ».

4. Voir par exemple Jean Ferrez, *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale, 1943-1983*. Texte établi et présenté par Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval, Lyon : INRP, 2004, pp. 71-73 et 101-103.

5. Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2003, pp. 200-201. On peut faire un constat similaire pour l'enseignement du dessin : voir Renaud d'Enfert, Daniel Lagoutte, *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Lyon : INRP, 2004, pp. 97-98.

C'est que, au premier cycle, la réforme se joue d'abord sur d'autres plans que celui des contenus. Se pose notamment la question de l'adaptation des enseignements à une organisation en filières – classique, moderne long, moderne court, transition/pratique –, de fait fortement hiérarchisées. Les deux premières, issues de l'ancien ordre secondaire, sont confiées à des professeurs certifiés ou agrégés spécialisés dans une seule discipline, et conduisent vers un enseignement de second cycle et le baccalauréat. Les deux autres filières sont les héritières respectivement des cours complémentaires et des classes de fin d'études primaires vouées à disparaître : confiées à des professeurs de CEG en charge de deux ou trois disciplines ou à des instituteurs, elles débouchent sur l'enseignement technique ou sur la vie active. Dans cette nouvelle configuration institutionnelle, la nouvelle filière transition/pratique accueille les élèves qui n'ont pu être admis dans le cycle d'observation, faute d'un niveau suffisant. Le chapitre consacré aux classes de transition (classes de sixième et de cinquième) montre ainsi l'originalité des solutions pédagogiques qui y sont mises en place – notamment par le recours aux méthodes actives (chapitre 5, par Marie-France Bishop *et al.*). Il en souligne également toutes les ambiguïtés, entre relégation des « moins doués » dont on attend qu'ils y terminent leur scolarité obligatoire, et espoir de rattrapage des « doués non instruits » susceptibles de réintégrer une scolarité ordinaire.

La réorganisation du premier cycle s'accompagne également de l'insertion, dans les plans d'études, de nouveaux dispositifs et de nouveaux enseignements « modernes » à l'articulation de l'enseignement manuel et de l'enseignement scientifique (chapitre 4, par Joël Lebeaume ; chapitre 6, par Pierre Savaton). Première innovation : la création en 1960 dans le cycle d'observation, à côté des travaux manuels éducatifs, de « travaux scientifiques expérimentaux » qui seraient aux sections modernes ce que le latin est à la section classique. Deuxième innovation, dans le prolongement de la première : l'organisation à partir de 1962 d'un enseignement de technologie dans certaines classes de quatrième et de troisième, et de sa version féminine que constitue l'économie domestique. Si ces nouveautés traduisent l'affirmation de la valeur culturelle d'une éducation scientifique et technique et une volonté de renouvellement pédagogique, elles sont aussi fortement liées à la fonction d'observation et d'orientation des élèves désormais dévolue au premier cycle : il s'agit de proposer une pédagogie qui permette de révéler et développer les « aptitudes » particulières des élèves, et qui soit en adéquation avec la diversité des formes d'intelligence ainsi décelées. On ne saurait, en tout état de cause, dissocier ces innovations pédagogiques des objectifs de modernisation économique du pays, objectifs à la réalisation desquels la politique scolaire des débuts de la Cinquième République est associée. Comme le souligne Vincent Troger (chapitre 1), le début des années 1960 est le moment d'une « rencontre des partisans de l'éducation nouvelle et des économistes ». L'observation et l'orientation des élèves, thèmes sur lesquels ne cessent d'insister les tenants des

méthodes actives depuis le ministre Jean Zay, sont désormais parties prenantes d'une politique éducative qui veut mettre en adéquation leur distribution, en fonction de leurs « aptitudes », dans les différentes filières d'enseignement, avec les besoins planifiés en main-d'œuvre plus ou moins qualifiée.

Si le premier cycle du second degré constitue bien le cœur des réformes menées dans la décennie 1960, celles-ci ne s'y réduisent pas. Elles ont un impact sur l'amont et sur l'aval de ce segment scolaire. En amont, l'école primaire perd progressivement ses classes de fin d'études ouvertes aux 12-14 ans, lesquelles doivent laisser place aux classes de transition et aux classes pratiques établies dans les CES et dans les CEG. Désormais réduite aux cours préparatoire, élémentaire et moyen, c'est-à-dire à la tranche d'âge 6-11 ans, elle cesse d'être ce qui faisait son identité depuis le XIX^e siècle : elle ne constitue plus une préparation à la vie, mais un premier degré à l'issue duquel les élèves iront suivre un nouveau cycle d'études. Comme le déclare le ministre Christian Fouchet en 1963,

« il faudra désormais tenir compte de ce que les classes primaires ne sont plus que la première phase de la scolarité obligatoire qui, au-delà du cours moyen deuxième année, c'est-à-dire de la septième, doit se prolonger pendant quatre ou cinq années encore. Il ne sera donc plus nécessaire de donner aux enfants, dès les classes primaires, le bagage de connaissances jugé, jusqu'à maintenant, indispensable au départ dans la vie⁶ ».

S'observe ainsi la volonté ministérielle, déjà marquée par une série de circulaires depuis 1959, de débarrasser l'enseignement primaire de ses aspects les plus pratiques et de le recentrer sur les matières fondamentales : priorité est donnée au français et au calcul, dont la solidité des acquis est jugée indispensable pour que les écoliers puissent suivre correctement dans les classes de sixième où ils doivent être admis massivement. Mais s'il ne s'agit plus, compte tenu des nouvelles finalités de l'école primaire, de préparer les élèves aux « usages de la vie », s'agit-il pour autant d'engager une rénovation des programmes et des méthodes ? Dans un premier temps, tel n'est pas le cas. La circulaire du 19 octobre 1960 (signée Michel Lebetre, récemment nommé directeur des enseignements élémentaires et complémentaires), invite au contraire les maîtres à faire fond sur les vertus de la mémorisation et du « par cœur »⁷. Les premières remises en question ne se font toutefois guère attendre, notamment avec la commission Rouchette qui initie la rénovation de l'enseignement du français à l'école

6. Christian Fouchet, « Exposé du ministre de l'Éducation nationale – Extrait du *Journal officiel* du 20 juin 1963 », *L'Éducation nationale*, n° 23 bis, 27 juin 1963, p. 7.

7. Circulaire du 19 octobre 1960 sur l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 37 du 24 octobre 1960, pp. 3109-3110.

élémentaire et avec les travaux préparatoires à la réforme des mathématiques modernes (chapitre 2, par Marie-France Bishop ; chapitre 3, par Renaud d'Enfert). Les principes pédagogiques généraux dont cette remise en cause s'inspire s'imposeront à la fin de la décennie avec la réforme du « tiers-temps pédagogique » (1969) qui subdivise l'enseignement en trois blocs horaires : les matières dites « fondamentales » (français et calcul) pour quinze heures, les disciplines (ou activités) « d'éveil » (morale, histoire, géographie, sciences, travail manuel, éducation artistique) pour six heures, et l'éducation physique et sportive pour six heures. L'intention est de rompre non seulement avec l'encyclopédisme de l'école primaire, mais aussi avec son « didactisme », c'est-à-dire ses modalités pédagogiques traditionnelles. Parce que tous les enfants vont continuer leurs études au-delà du cours moyen, on peut, et même on doit, pense-t-on, prendre le temps, grâce aux méthodes actives, de les éveiller. La réforme du tiers-temps pédagogique tend ainsi à reconfigurer dans son ensemble le curriculum primaire : d'une part, avec les disciplines d'éveil, elle accorde une place et un poids inédits à des enseignements plutôt minorés dans la décennie précédente ; d'autre part, elle redéfinit les méthodes pédagogiques dans le sens des méthodes actives dont elle revendique l'héritage.

En aval du premier cycle, la réforme Fouchet-Capelle de 1963, qui repousse les orientations décisives en fin de classe de troisième, implique de redéfinir les études post-obligatoires. Le second cycle court, qui n'est autre, en fait, que la filière des collèges d'enseignement technique (CET), voit la création, entre 1966 et 1968, du brevet d'études professionnelles (BEP). Appelé à se substituer au certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) qui forme des ouvriers spécialisés, ce nouveau diplôme conduit les élèves à poursuivre leurs études deux années au-delà de la classe de troisième. L'objectif est de former une main-d'œuvre polyvalente et mieux à même de suivre les évolutions des métiers concernés. C'est pourquoi l'enseignement mathématique y prend une forme plutôt abstraite et déductive, quand celui du CAP reste essentiellement concret et inductif (chapitre 8, par Xavier Sido). Quant au second cycle long, il fait l'objet d'une réforme en 1965, également motivée par la reconfiguration des études supérieures, elles aussi en voie de massification (création des BTS et des IUT notamment). Encore faut-il distinguer entre les sections techniques et les sections générales. D'un côté, la création des nouvelles séries de baccalauréat de technicien (F, G, H) apparaît comme une conséquence directe de la réforme de 1963 : l'orientation étant plus tardive, le niveau des élèves est plus élevé et justifie donc une révision de l'enseignement dispensé⁸.

8. Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris : Perrin, 2004, p. 646 (1^{re} éd. 1981).

D'un autre côté, la réorganisation de l'enseignement général, avec la création de séries du baccalauréat (A, B, C, D, E) plus spécialisées, est partie prenante d'un mouvement de fond initié dès les années 1950 et qui voit, selon Antoine Prost, « la conversion de la bourgeoisie aux mathématiques et l'irrésistible ascension des sections scientifiques⁹ ». Elle répond au développement programmé des études supérieures scientifiques et à la volonté d'y orienter les futurs étudiants, et entérine un basculement des hiérarchies disciplinaires qui avait déjà débuté depuis quelques années : à la traditionnelle opposition classique/moderne est durablement substituée une nouvelle opposition entre sciences et lettres qui profite, de fait, aux sections scientifiques C et D. Mais là encore, cette réorganisation du second cycle général ne donne pas lieu à une réforme d'ensemble – et menée simultanément – des programmes d'enseignement, même si certains d'entre eux connaissent des évolutions.

DES DISCIPLINES SCOLAIRES EN VOIE DE RÉNOVATION, MAIS EN ORDRE DISPERSÉ

On l'aura compris, contrairement à l'ambition affichée quinze ans plus tôt par le plan Langevin-Wallon, les transformations structurelles de la première moitié des années 1960 ne s'accompagnent pas d'une réforme générale et systématique des enseignements dispensés, menée simultanément et s'attaquant de front à ce nouveau défi que constitue l'ouverture de l'enseignement du second degré, long ou court, général ou technique, à *tous* les élèves. Le ministère procède bien davantage par ajustements successifs, et de façon différenciée selon les disciplines. Pour autant, il ne faudrait pas conclure que ces réformes structurelles ne s'accompagnent d'aucune réflexion sur les contenus et les méthodes d'enseignement, ni sur l'hypothèse de leur éventuelle rénovation. Bien au contraire, les réformes du premier cycle de 1959 et 1963, la réorganisation en 1965 des séries du baccalauréat, la reconfiguration des hiérarchies disciplinaires qui s'opère alors, suscitent, renforcent ou justifient un désir de réforme des contenus et des méthodes d'enseignement qui ne soit pas limitée à de simples ajustements. Ce désir de réforme est d'autant plus prégnant qu'il se nourrit d'un mouvement qui avait déjà commencé à s'exprimer au cours de la décennie précédente, trouvant parfois, d'ailleurs, un début de réponse institutionnelle¹⁰.

9. *Ibid.*, p. 455.

10. Voir Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010.

Mais faute d'une politique d'ensemble, les réformes et projets de réforme des disciplines scolaires, de leurs contenus, de leurs méthodes, se réalisent ou s'élaborent en ordre dispersé. D'une discipline à l'autre, les temporalités et les modalités du processus réformateur, les segments scolaires concernés par celui-ci, l'existence et la nature des commissions de réforme, la qualité de leur président (inspecteur général ou personnalité extérieure à l'administration ministérielle) sont extrêmement variables. Examinons, pour commencer, le cas de la réforme des « mathématiques modernes ». Celle-ci résulte d'un mouvement de grande ampleur, initié dès le début des années 1950 et qui aboutit, à la fin de l'année 1966, à la création d'une commission ministérielle présidée par un mathématicien renommé, André Lichnerowicz. Les travaux de cette commission se concentrent sur le second degré pour lequel elle prépare de nouveaux programmes, publiés à partir de 1968, et ce n'est que tardivement, en 1969, qu'elle s'attaque à la révision des programmes de l'école primaire, lesquels sont mis en place à la rentrée 1970 (chapitre 3, par Renaud d'Enfert). Quant à la filière transition/pratique et aux filières techniques, elles ne font pas partie des préoccupations de la commission avant la fin de l'année 1970 – ce qui n'empêche pas les auteurs des premiers manuels de mathématiques pour le BEP d'y inclure des notions « modernes ». Pour l'enseignement du français, les paramètres sont tout autres. Directement motivées par la réforme Berthoin, les réflexions engagées au début des années 1960 par une commission confiée à l'inspecteur général Marcel Rouchette devaient donner lieu à un léger toilettage des programmes du primaire : elles débouchent, après plusieurs années de travail, sur un « Plan de rénovation » qui réorganise quant au fond l'enseignement de la langue, en donnant à l'oral une priorité jusqu'alors inédite (chapitre 2, par Marie-France Bishop). Ce plan devient ensuite la base de travail d'une nouvelle commission présidée non plus par un inspecteur général, mais par le poète et académicien Pierre Emmanuel, qui doit cette fois travailler à une rénovation du français à tous les degrés. Mais il est aussi des disciplines qui, comme les sciences naturelles ou l'éducation physique et sportive, n'auront pas leur commission, et qui ne connaîtront donc pas, pour reprendre la formule de Pierre Savaton, leur « grande messe institutionnelle », au contraire du français, des mathématiques, ou encore des sciences physiques et de la technologie avec la commission Lagarrigue qui se réunit au début des années 1970. C'est que, dans la décennie 1960 du moins, leur *aggiornamento* passe par d'autres voies : pour les sciences naturelles, c'est l'inspection générale qui met en place en 1966, dans le second cycle, des nouveaux programmes proches des enseignements universitaires (chapitre 6, par Pierre Savaton) ; pour l'éducation physique et sportive, la réorganisation de son enseignement au profit des pratiques sportives est largement due à l'action du Haut commissaire à la Jeunesse et aux Sports, Maurice Herzog, et à son appropriation par les enseignants de cette discipline (chapitre 7, par Michaël Attali et Jean Saint-Martin).

Cette variété des processus réformateurs selon les disciplines peut s'expliquer, en partie du moins, par l'ampleur plus ou moins grande des rénovations disciplinaires déjà effectuée sous la Quatrième République. Dès les années 1950, les sciences naturelles avaient commencé leur « révolution silencieuse » et l'éducation physique sa transformation en éducation physique *et* sportive : la création d'une commission n'avait peut-être pas la même nécessité que pour d'autres disciplines. Mais toutes les disciplines ne sont pas redevables d'une telle explication. Par exemple, dans la première moitié de la décennie 1960, des notions « modernes » ont bien été introduites dans les programmes de mathématiques du second degré (au niveau du deuxième cycle), mais ces mesures apparaissent encore insuffisantes aux yeux des professeurs concernés, qui réclament – et obtiennent – la création d'une commission pour engager une réforme d'envergure.

Au reste, cette multiplicité des processus réformateurs et de leurs modalités ne peut se comprendre sans une prise en compte et une analyse des positions variées des différents acteurs – individuels ou collectifs – des réformes considérées, ainsi que des rapports de force qui s'établissent entre eux. Les enseignants, représentés par leurs associations de spécialistes, leurs syndicats, les revues professionnelles dans lesquelles ils s'expriment, de même que les interactions que ces groupements et ces organes entretiennent entre eux et/ou avec les corps d'inspection, sont particulièrement déterminants. C'est ainsi que le nouvel enseignement de technologie créé en 1962, et qui ne dispose pas *a priori* d'un corps professoral spécialisé, suscite les convoitises et les rivalités de différents groupements de professeurs : professeurs de l'enseignement technique, professeurs de travaux manuels, professeurs de sciences physiques. Chacun d'entre eux lui assigne un esprit et des finalités particulières, l'installation de la technologie et le développement conjoint des travaux manuels éducatifs conduisant d'ailleurs à une recomposition du paysage associatif correspondant (chapitre 9, par Martine Paindorge). Les sciences naturelles et les mathématiques présentent quant à elles deux configurations nettement opposées en ce qui concerne les rapports entre les associations de spécialistes et leurs inspections générales respectives. D'un côté, les professeurs de sciences naturelles, réunis au sein de l'Union des naturalistes (UdN), sont poussés au changement par leur inspection générale. De l'autre, l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP) juge son inspection générale trop timorée et va même jusqu'à contester sa légitimité : la création de la commission Lichnerowicz permet alors de contourner sa résistance au changement. Enfin, si les syndicats enseignants se mobilisent essentiellement sur la question des structures et sur le sens à donner aux réformes Berthoin et Fouchet en terme de démocratisation – le Syndicat général de l'éducation nationale (SGEN) se signale néanmoins par son engagement pédagogique

(chapitre 10, par Marinette Solais) –, ils n'en pèsent pas moins sur la définition des contenus et des méthodes. L'étude de Renaud d'Enfert (chapitre 3) sur l'introduction des mathématiques modernes à l'école primaire montre ainsi dans quelle mesure le Syndicat national des instituteurs (SNI) a contribué à tempérer la portée d'un tel changement. Celle de Michaël Attali et Jean Saint-Martin (chapitre 7) sur la « sportivisation » de l'éducation physique et sportive souligne, à l'inverse, le soutien des syndicats concernés et leur implication dans sa mise en œuvre et sa traduction en termes de pratiques enseignantes.

UNE UNITÉ DE SENS ET DE PROJET ?

Dans toutes ces réformes et projets de réforme disciplinaires, on peut toutefois relever des traits communs. En premier lieu, la question du renouvellement des méthodes d'enseignement traverse l'ensemble des disciplines examinées dans le présent ouvrage. Dans le second degré, les pédagogies actives constituent un enjeu de la rénovation de disciplines constituées, comme en sciences naturelles, en mathématiques ou en français. Dans le cas de l'école primaire, devenue élémentaire, l'introduction des mathématiques modernes comme la rénovation de l'enseignement du français misent l'une comme l'autre sur l'activité des élèves et rompent fortement avec les conceptions pédagogiques traditionnelles en vigueur depuis la Libération et confirmées par les textes officiels publiés dans la foulée de la réforme Berthoin.

D'une façon générale, on ne peut séparer les transformations de contenus effectuées ou projetées dans les années 1960 d'une ambition conjointe de renouvellement pédagogique. Déjà promues dans la décennie précédente pour l'enseignement du second degré à la suite du plan Langevin-Wallon et de l'expérience des classes nouvelles, les pédagogies actives restent toujours une référence pour les réformateurs. On les trouve à l'œuvre, par exemple, dans le cadre des « travaux scientifiques expérimentaux » organisés à partir de 1960 dans les classes de sixième et de cinquième (chapitre 4, par Joël Lebeaume ; chapitre 6, par Pierre Savaton), mais aussi dans les classes de transition, avec l'organisation des « activités d'éveil » : il s'agit, dans ce cas, d'offrir à des élèves de faible niveau scolaire un enseignement différent de celui des classes traditionnelles (chapitre 5, par Marie-France Bishop *et al.*). Au reste, les activités d'éveil ne sont pas cantonnées aux seules classes de transition dont le caractère ségrégatif va être d'ailleurs de plus en plus dénoncé. C'est bien une réforme générale de la pédagogie, pour tout degré et tout niveau, que l'éveil doit inspirer.

Le colloque d'Amiens de mars 1968 semble marquer le point d'orgue de cette volonté consensuelle de rénovation pédagogique. On y retrouve les grands

réformateurs de la décennie, d'André Lichnerowicz à Louis Legrand, auxquels le ministre Alain Peyrefitte vient officiellement apporter sa caution¹¹. Ce dernier institue d'ailleurs, au même moment, une commission de la rénovation pédagogique (où Louis Legrand va jouer un rôle particulièrement actif) qui va préconiser les méthodes actives et promouvoir le tiers-temps pédagogique pour le premier degré comme pour le premier cycle du second degré. Ce sont ces mêmes préconisations qui seront reprises par la commission intitulée, elle aussi, « de la rénovation pédagogique » mise en place par Edgar Faure au lendemain des événements de mai 1968 et qu'on ne saurait donc trop étroitement lier à ces événements. L'instauration officielle, en 1969, du tiers-temps pédagogique et des « disciplines d'éveil » à l'école primaire en sera le résultat immédiat.

Un deuxième trait commun se repère chez ceux qui œuvrent aux réformes disciplinaires : leurs ambitions « démocratiques » affichées. Les réformateurs semblent unanimes pour souhaiter que soient rendues accessibles et enseignées à *tous* les élèves des formes renouvelées, modernisées, des disciplines qu'ils représentent, en vue de mettre la culture scolaire en phase avec les mutations scientifiques, techniques et culturelles que connaît la société globale. Pour les rénovateurs de l'éducation physique et sportive, par exemple, il s'agit de généraliser dans l'enseignement les pratiques sportives et les valeurs qui leur sont associées. De leur côté, les promoteurs des mathématiques modernes considèrent que l'ensemble des futurs citoyens, et pas seulement les futurs mathématiciens, doivent être en mesure de comprendre et d'utiliser « ce que sont devenues les mathématiques de notre temps¹² », d'autant que ces nouvelles mathématiques éclairent « aussi bien les problèmes que la ménagère se pose en faisant son marché que les théories que doit affronter le physicien nucléaire, l'ingénieur ou l'architecte¹³ ». L'aspiration à moderniser les disciplines mobilise alors plusieurs registres. D'un côté, il s'agit de réduire l'écart entre les disciplines enseignées et des pratiques sociales qui ont évolué : par exemple, les réformateurs de l'enseignement du français mettent l'accent sur l'expression orale et la communication. De l'autre, il s'agit d'accorder les enseignements à l'actualité des connaissances, des méthodes et des pratiques savantes : ce dont témoignent l'universitarisation des programmes de mathématiques, de sciences naturelles ou de français (avec la linguistique), mais aussi l'apparition

11. *Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968*, Paris : Dunod, 1969.

12. « Rapport préliminaire de la commission ministérielle [présidée par A. Lichnerowicz] », *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 258, mai-septembre 1967, pp. 246-271.

13. APMEP, Charte de Chambéry, Supplément au *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, n° 263-264, juillet-octobre 1968, p. 5.

de la technologie au premier cycle, l'introduction de contenus plus scientifique dans l'enseignement ménager ou encore le développement de pratiques sportives en référence au sport de compétition.

Reste que ces ambitions « démocratiques » revêtent des sens variés selon les acteurs et les disciplines. Dès la mise en place des réformes Berthoin et Fouchet, Roger Gal, alors directeur de la recherche pédagogique à l'IPN, prévenait : il ne suffit pas d'ouvrir l'accès à un secondaire demeurant sélectif pour assurer une réelle démocratisation¹⁴. Sans doute est-ce cette idée qui prévaut chez certains acteurs lorsqu'ils militent en faveur d'une réforme des contenus et des méthodes. Ils attendent de la rénovation des disciplines qu'elles contribuent en elles-mêmes à la démocratisation, en devenant, grâce à cette rénovation, accessibles à l'ensemble des élèves, et pas simplement aux seuls prétendus « aptes » ou favorisés socialement. Ainsi, les rénovateurs de l'enseignement du français à l'école primaire voient-ils dans la minoration de la place de la langue écrite au profit de la langue orale un moyen d'aller à l'encontre des déterminismes sociaux (chapitre 2, par Marie-France Bishop). Toutefois, les orientations générales du processus réformateur relatives aux disciplines scolaires ne sont pas univoques. En effet, la conception de la démocratisation de l'enseignement propre au gaullisme – la démocratisation de la sélection des élites – conduit à porter principalement l'attention sur l'enseignement général long : d'où une certaine tendance à « oublier » ou à remettre à plus tard la rénovation des disciplines de l'enseignement technique court et des classes de « relégation », comme c'est notamment le cas en mathématiques¹⁵. L'ambition démocratique n'interdit pas non plus, comme le montre Joël Lebeaume (chapitre 4) dans le cas typique des travaux manuels et de la technologie, d'envisager des différenciations de contenus en fonction des parcours scolaires et des avenir sociaux des élèves.

Les réformes disciplinaires des années 1960 n'ont donc pas toutes nécessairement même sens et même intention : le consensus apparent cache une disparité réelle. Le processus réformateur est complexe et multiforme, diversement approprié par les acteurs. Contrairement aux projets ou aux réalisations qui l'encadrent, en amont avec le plan Langevin-Wallon, et en aval avec la réforme

14. « L'égalité des chances au départ, la sélection des meilleurs à 11 ans, c'était sans doute un progrès sous la III^e République. Ce sont des mesures totalement insuffisantes si l'on veut une éducation vraiment démocratique » : R. Gal, « L'apport d'Henri Wallon à la psychopédagogie et à la réforme de l'enseignement » (1963), in Institut pédagogique national, *Hommage à la mémoire de Roger Gal, 1906-1966*, Paris : IPN, 1968, p. 155.

15. Alors que la réforme des « mathématiques modernes » commence à entrer en vigueur en 1969, la modernisation des programmes de mathématiques des classes de transition et des CET ne devient effective qu'en 1972 et 1973 respectivement.

Haby de 1975, il ne permet pas de parler, pour cette décennie, de *la* réforme au singulier. Le chantier ouvert fut immense et finit par bouleverser profondément le paysage scolaire, non seulement du point de vue de ses structures (accession généralisée au second degré) mais aussi du point de vue de l'enseignement : nouvelles hiérarchies disciplinaires, nouveaux diplômes correspondant à de nouveaux cursus, promotion officielle d'une pédagogie active, etc. Le paradoxe est pourtant que cette réorganisation fut moins le résultat d'un plan global et concerté que de la rencontre d'acteurs divers, animés de volontés réformatrices hétérogènes, parfois même contradictoires. Il y a somme toute assez loin des intentions réformatrices des débuts de la Cinquième République à l'enseignement de la fin de la décennie 1960, quand commencent à apparaître des problèmes inédits (l'échec scolaire, la remise en cause des filières, le poids des sciences dans l'orientation, les réactions suscitées par une rénovation pédagogique parfois accusée de « pédagogisme »...) qui structureront sur des bases nouvelles les débats et les réformes des années 1970-1980.