

Ouvrage dirigé par Renaud d'Enfert et Pierre Kahn

EN ATTENDANT LA RÉFORME

Disciplines scolaires et politiques éducatives
sous la Quatrième République

Presses universitaires de Grenoble

INTRODUCTION

Renaud d'Enfert et Pierre Kahn

La Quatrième République ne semble pas avoir constitué, eu égard à l'histoire de l'enseignement, une période remarquable par l'ampleur de ses réformes. Encadrée d'un côté par les perspectives ambitieuses, mais finalement inabouties, ouvertes par les travaux de la commission Langevin-Wallon (1944-1947), de l'autre par la réforme Berthoin de 1959 qui inaugure la politique réformatrice de grande ampleur des deux premières décennies de la Cinquième République, elle apparaît, malgré une croissance remarquable – et remarquée – de la scolarisation post-élémentaire, comme une sorte de moment creux. Au point qu'elle est parfois négligée par l'historiographie¹ ou n'est prise en compte que comme une période d'impuissance, d'immobilisme, de « non-décision »², due à l'instabilité ministérielle et au blocage induit par la rivalité entre monde primaire et monde secondaire³.

En privilégiant l'entrée par les disciplines scolaires, c'est cette représentation de l'histoire de l'enseignement sous la Quatrième République que le présent ouvrage entend discuter. Celui-ci trouve son origine dans un double

-
1. Un exemple : l'ouvrage coordonné par Vincent Troger, *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, 2006, saute directement du chapitre « L'école républicaine, mythe et réalité » au chapitre sur « l'explosion scolaire », où les seules contributions traitant (partiellement) des années 1950 sont consacrées aux mutations de la jeunesse et des familles et à la formation des adultes (toutes deux rédigées par Vincent Troger). Autre exemple : dans son *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris : Nathan, 1990, Claude Lelièvre écrit : « Structurellement en définitive, rien d'essentiel n'est modifié sous la Quatrième République » (p. 143).
 2. Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945, analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, vol. 26, n° 6, décembre 1976, pp. 1125-1146.
 3. Voir André Robert, *Système éducatif et réformes*, Paris : Nathan, 1993, chapitre 1 (« Rêves réformateurs et non-décision, 1944-1958 »); Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris : Perrin, 2004, p. 280.

questionnement : d'une part, en ce qui concerne l'idée assez largement répandue – et discutable de notre point de vue – d'une relative « stabilité pédagogique » entre les débuts de la Troisième République et l'avènement de la Cinquième ; d'autre part, sur la genèse des grandes réformes disciplinaires des années 1960-1970 – dont la plus emblématique est peut-être la réforme des « mathématiques modernes » –, qu'il semblait nécessaire de resituer dans un empan chronologique plus large. Plus précisément, ce livre se situe à la croisée de deux directions de recherches : d'une part, celles menées au milieu des années 2000 au sein d'un séminaire sur l'histoire de l'enseignement scientifique, dont le principe était de confronter des analyses concernant les disciplines scientifiques et les disciplines non-scientifiques⁴ ; d'autre part, les premiers travaux menés à partir de 2007 dans le cadre d'une recherche collective dont l'objet est d'étudier les transformations des contenus et des méthodes d'enseignement dans leurs articulations avec les évolutions institutionnelles, depuis la Libération jusqu'au milieu des années 1980⁵. En rassemblant non seulement des contributions relatives à certaines disciplines scolaires (éducation physique, français, mathématiques, sciences, travaux manuels), mais aussi d'autres concernant des questions d'ordre institutionnel (les projets de réforme, la croissance de la scolarisation, les classes nouvelles), ce sont ces articulations que ce livre veut mettre en lumière.

ENJEUX ET CONTEXTES

On le sait, la période 1944-1958 se caractérise par un nombre impressionnant – plus d'une dizaine – de projets de réforme générale de l'enseignement

-
4. Séminaire « Des années 1920 aux années 1950. Quelques dynamiques d'une période sans histoire » organisé à Paris (École normale supérieure) en 2005-2006 par le Groupe d'histoire et diffusion des sciences d'Orsay (GHDSO-Université Paris Sud 11) et le Service d'histoire de l'éducation-INRP ; journée d'études « L'enseignement scientifique de 1945 à 1960 : en attendant la réforme » organisée à Paris (École normale supérieure) le 23 mars 2007 par le GHDSO, le Service d'histoire de l'éducation et le Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation (CERSE-Université Caen).
 5. Recherche « Réformer les disciplines scolaires : acteurs, contenus, enjeux, dynamiques (années 1950-années 1980) » (REDISCOL) soutenue par l'Agence nationale de la recherche (ANR). Cette recherche réunit des chercheurs de quatre laboratoires : le Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation (CERSE-Université de 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-INRP/ENS Cachan). La publication de cet ouvrage a bénéficié du concours de l'ANR, ainsi que des quatre laboratoires mentionnés ci-dessus. Nous remercions Anne-Marie Chartier, chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation de INRP, ainsi que Jean-François Condette, professeur en histoire contemporaine à l'université d'Artois, pour leur relecture attentive du manuscrit de cet ouvrage.

qui se succèdent⁶ mais ne se réalisent pas, la réforme Berthoin de 1959 mettant (provisoirement) un terme à quinze années de tergiversations. Ces projets interviennent dans une période de forte croissance de la scolarisation post-élémentaire, tant au niveau de l'enseignement « moyen » que du second cycle secondaire menant au baccalauréat (cf. tableau 1). Le principal enjeu est l'organisation, dans le cadre d'une scolarité obligatoire prolongée, d'un premier cycle du second degré formant un tronc commun ouvert à tous les élèves (ou, du moins, au plus grand nombre, indépendamment de leur origine sociale ou géographique) et faisant directement suite à l'école primaire. À la question, déjà vive dans l'entre-deux-guerres avec le mouvement pour l'école unique, de l'élargissement et du renouvellement de la base sociale du recrutement des élites, s'ajoute, à la Libération, celle, relativement nouvelle, de la répartition des élèves dans les différentes filières du second degré en fonction de leurs « aptitudes », et de son adéquation avec les besoins de la nation en termes d'emplois.

Tableau 1. Évolution des effectifs de l'enseignement post-élémentaire public, 1945-1960 (en milliers d'élèves).

	1945-1946	1959-1960	Évolution
Lycées et collèges – premier cycle	206,6	458,5	+ 122 %
Cours complémentaires	152,8	474,3	+ 210 %
Centres d'apprentissage (1)	80,2	203,3	+ 153 %
Lycées et collèges – second cycle général	94,2	207,4	+ 120 %
Établissements d'enseignement technique (2)	119 (3)	159,9	+ 34 %
Baccalauréats non techniques	28,6	56	+ 96 %

Source: A. 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, 1981, rééd. Tempus, 2004.

(1): centres d'apprentissage à temps et plein et à temps partiel; en 1959-1960, les centres d'apprentissage ne comptent que 170,7 milliers d'élèves à temps plein.

(2) écoles pratiques de commerce et d'industrie, écoles nationales professionnelles, collèges techniques, sections techniques des lycées et collèges.

(3): effectifs pour l'année 1947-1948.

6. Les textes de ces projets sont reproduits et présentés dans Luc Decaunes, Marie-Louise Cavalier, *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960). Étude historique, analytique et critique*, Paris: IPN, 1962. On trouvera par ailleurs une analyse des réflexions de la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale dans Jean-François Muracciole, *Les enfants de la défaite. La Résistance, l'éducation et la culture*, Paris: Presses de Sciences Po, 1998.

S'il est vrai qu'aucun des projets qui se sont succédé de 1944 à 1958 n'a réussi à s'imposer, chacun a contribué à inscrire durablement le principe de la réforme à l'ordre du jour. Un ordre du jour certes toujours reporté, mais dont la répétition même des reports indique à quel point la nécessité s'en faisait insistante. La réforme attendue est sans cesse différée, mais la proposition peut s'inverser : la réforme différée est sans cesse attendue. Se constitue en somme une *problématique* de la réforme, à partir de catégories certes polysémiques et donc sujettes à controverse, mais qui en structurent désormais la pensée : égalité, orientation, aptitudes... L'étude des différents projets de réforme menée par André Robert d'une part (chapitre 1), et par Catherine Dorison d'autre part (chapitre 2), révèle ainsi la diversité des conceptions relatives à la démocratisation de l'enseignement et à la fonction du tronc commun et de l'orientation des élèves qu'il s'agit alors de mettre en place. Des plans d'Alger et Langevin-Wallon au projet de la direction du second degré pilotée par Charles Brunold, l'usage que font leurs rédacteurs de la notion d'aptitude apparaît fortement corrélé à la façon dont ils placent le curseur entre souci d'égalité et élitisme.

Mais les transformations prévues par ces projets de réforme ne touchent pas seulement à l'organisation institutionnelle des enseignements (ouverture plus large des classes de sixième, rapprochement des ordres scolaires...). Elles touchent aussi à leur organisation curriculaire : quoi, comment, à qui et selon quelle temporalité enseigner ? Il est ainsi manifeste, pour ne prendre que cet exemple, que le plan Langevin-Wallon ne s'intéresse pas seulement aux structures (école obligatoire jusqu'à 18 ans organisée en trois cycles) ; il se préoccupe aussi des conditions et des contenus d'enseignement, comme l'indiquent les débats des commissaires sur le latin, la promotion de la culture technique, la nature et l'étendue des savoirs communs, la place des méthodes actives ou encore le bien-fondé des examens.

En outre, et indépendamment d'ailleurs de ce que les différents projets de réforme ont pu à cet égard prévoir, la Quatrième République ne fut pas une pure période de latence institutionnelle. Parler, avec André Robert, de « changement sans la réforme » serait plus juste. Les réorganisations institutionnelles furent plus marquées qu'on ne s'en est aperçu sur le moment et que la relative inattention des historiens pourrait laisser croire. Certes, et Jean-Michel Chapoulie est particulièrement explicite sur ce point (chapitre 4), ces réorganisations, fruit de mesures réglementaires d'importance *a priori* mineure et de l'activité d'administrateurs locaux, s'effectuent « à bas bruit ». Mais elles contribuent largement au développement de l'offre scolaire et à la reconfiguration de la carte des enseignements – et, par voie de conséquence, des parcours scolaires des élèves –, dans le sens d'une unification des filières de l'enseignement général.

DES DISCIPLINES SCOLAIRES EN MOUVEMENT

Qu'en est-il, dans ce contexte, de l'enseignement dispensé, de ses contenus, de ses méthodes? Il serait inexact de penser que les élèves des années 1950 ont connu le même enseignement que leurs prédécesseurs de l'entre-deux-guerres. De nouvelles disciplines s'installent dans le paysage scolaire ordinaire, comme les « travaux manuels éducatifs » organisés dans les classes du premier cycle du second degré, et l'enseignement ménager qui en constitue la déclinaison féminine (chapitre 5, par Joël Lebeaume). D'autres, comme l'éducation physique qui devient éducation physique *et* sportive après 1945, se transforment et se structurent en se souciant de conquérir une légitimité disciplinaire jusqu'alors peu assurée, dans une évolution qui reste faiblement articulée avec les questions institutionnelles de la période (chapitre 6, par Michaël Attali et Jean Saint-Martin). D'autres encore se trouvent occuper une place pour elles inédite, telles les sciences naturelles étudiées par Pierre Savaton (chapitre 7) : celles-ci deviennent une discipline stratégique de la nouvelle section M' créée au début de la décennie 1950, laquelle, on le sait, a constitué un vecteur essentiel de la démocratisation de l'enseignement en permettant aux élèves des cours complémentaires d'accéder à la classe de seconde des lycées et de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat.

Au reste, force est de constater que le monde de l'enseignement n'a pas attendu passivement la réforme. Ce n'est pas seulement dans l'agenda politique des ministres successifs que la réforme est inscrite à l'ordre du jour : les acteurs – individuels ou collectifs – de l'enseignement ont eux-mêmes intégré, qu'ils y adhèrent ou pas, sinon la perspective d'une réforme générale de l'enseignement, du moins l'irréversibilité de l'ouverture de l'enseignement du second degré enclenchée sous Vichy. Revues, associations de spécialistes, organisations internationales s'organisent en force de propositions ou de résistance. Tandis que l'Union des naturalistes réclame – et obtient – la création de la section M' pour installer, à côté des mathématiques et des sciences physiques, les sciences naturelles comme discipline à part entière du deuxième cycle moderne, l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public milite pour renforcer la place des mathématiques dans le secondaire et pour en rénover l'enseignement, *via* l'introduction de « mathématiques modernes » – ce qui lui sera en partie concédé à la fin de la décennie (chapitre 8, par Renaud d'Enfert). Les ambitions réformatrices des professeurs de mathématiques s'inscrivent d'ailleurs dans une dynamique spécifique qui dépasse le seul cadre français : comme le montre Hélène Gispert (chapitre 9), plusieurs structures internationales se développent dans les années 1950 pour réfléchir et travailler à la modernisation de l'enseignement mathématique, chacune déclinant à sa façon les enjeux mathématiques, pédagogiques, mais aussi économiques d'une telle rénovation. Pour autant, la volonté de rénover

contenus et méthodes ne concerne pas les seuls professeurs des disciplines scientifiques. La question de la mise en place d'un cursus de lettres modernes pour la formation des professeurs de français – qui trouve son origine dans l'intégration des écoles primaires supérieures dans le second degré –, suscite, chez ces professeurs, de vifs débats sur la nature et les finalités de la discipline, entre ceux qui souhaitent établir un enseignement véritablement « moderne », du point de vue tant curriculaire que proprement disciplinaire, et ceux qui restent attachés au modèle des humanités classiques (chapitre 10, par Clémence Cardon-Quint).

Cette question des « humanités » apparaît d'ailleurs comme un des traits dominants des débats relatifs à l'enseignement du second degré, général ou technique. Que ce soit en français, en mathématiques ou en sciences naturelles, le désir de transformer, rénover, réformer l'enseignement de la discipline s'inscrit dans un discours plus général de modernisation de la culture secondaire qui, placé sous l'étendard des « humanités modernes », voire des « humanités scientifiques », rencontre les discours sur la nécessaire modernisation économique et industrielle du pays. L'instauration, évoquée plus haut, des travaux manuels éducatifs comme de l'enseignement ménager, résulte tout autant du souci d'édifier cette nouvelle culture humaniste. Elle renvoie alors largement aux visées des milieux de l'enseignement technique qui, par la voix de la revue *Technique, Art, Science* étudiée par Jean Lamoure (chapitre 11), promeuvent la valeur culturelle de l'« humanisme technique ». La promotion des humanités modernes, que ce soit contre les humanités classiques ou à côté de celles-ci, trouve d'ailleurs un terrain favorable dans la conjoncture scolaire puisque c'est aux sections modernes, qui fournissent plus de la moitié des bacheliers après 1954, que profite le développement de la scolarisation dans le second degré. Dans le même temps, l'argument économique vient justifier une régulation des flux d'élèves vers les filières scientifiques et techniques plutôt que littéraires. Avec, à la clef, une reconfiguration des grands domaines disciplinaires, l'opposition entre sciences et lettres tendant à se substituer à l'ancienne opposition entre classique et moderne.

Mais il est un autre trait dominant de la période – non sans articulation avec le précédent –, relativement à l'enseignement dans le second degré : c'est la référence aux pédagogies nouvelles, et plus particulièrement aux « méthodes actives » telles qu'elles ont pu être mises en place dans le cadre des classes nouvelles, organisées à partir de 1945 et qui constituent en quelque sorte l'expérimentation *in situ* de certaines mesures du plan Langevin-Wallon (chapitre 3, par Antoine Savoye). Malgré son caractère éphémère – elle est arrêtée en 1952, mais elle trouve un prolongement dans les « classes pilotes » –, l'expérience des classes nouvelles n'est pas sans influence sur la façon dont les acteurs de l'enseignement des années 1950 pensent la rénovation de l'enseignement de leur discipline, que ce soit en termes de méthodes pédagogiques, comme

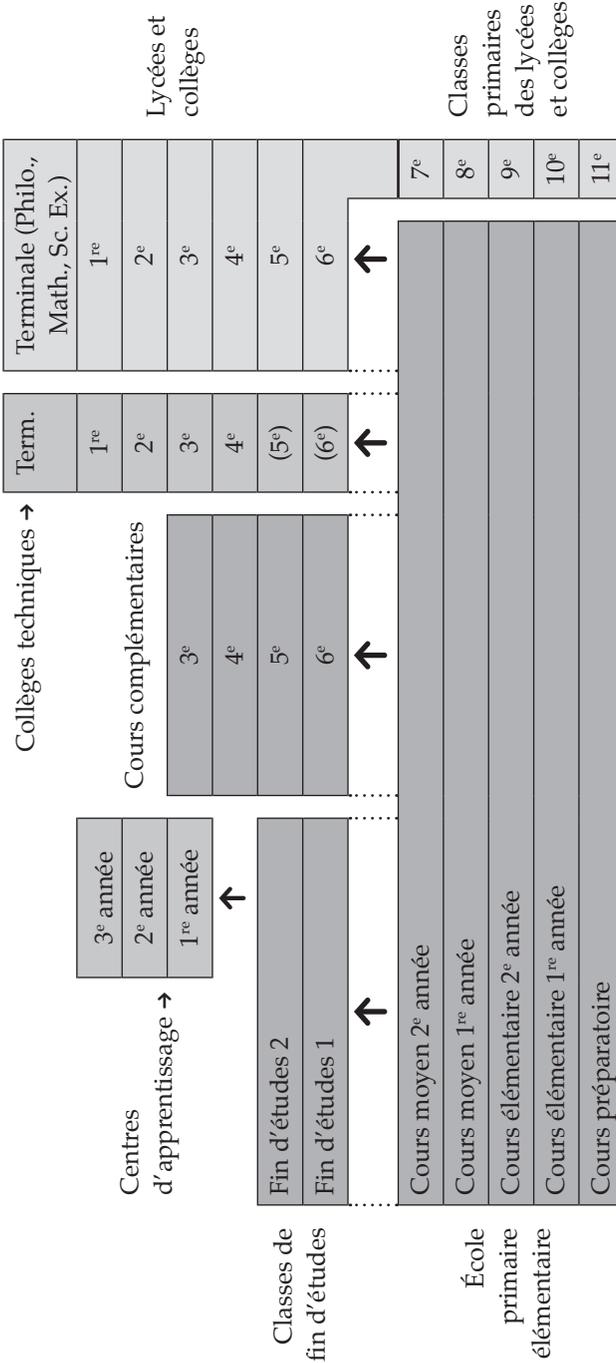
pour les mathématiques ou les travaux manuels, ou en termes du curriculum, comme pour les sciences naturelles. Pour autant, si l'on observe une certaine complémentarité entre la promotion des pédagogies nouvelles et les ambitions humanistes modernes évoquées ci-dessus, force est de constater, avec Jean Lamoure, une forte propension à l'« autonomie du disciplinaire » – entendons la résistance à la coordination entre les disciplines – qui ne concerne pas le seul enseignement technique, mais le second degré tout entier.

L'enseignement primaire élémentaire, enfin, n'est pas indifférent à la reconfiguration institutionnelle qui se dessine au cours de la période. Certes, il est *a priori* moins concerné, car c'est l'organisation et les structures du second degré que la réforme de l'enseignement, quelle que soit sa version, doit avant tout bouleverser. Mais l'accès élargi à la classe de sixième change la finalité de l'école élémentaire : du cours préparatoire au cours moyen, elle devient en effet un « premier degré » soumis aux exigences des enseignements secondaire et complémentaire. Malgré l'affirmation de Jacqueline Chobaux d'une permanence des normes pédagogiques depuis Jules Ferry⁷, un tel changement n'est pas sans conséquences sur les contenus et les méthodes de l'école élémentaire, comme le montrent l'étude de Marie-France Bishop (chapitre 12) sur l'enseignement du français, et celle de Muriel Guedj et Pierre Kahn (chapitre 13) sur l'enseignement des sciences. Une première conséquence est le recentrage de l'école élémentaire sur les matières fondamentales (français, calcul) au détriment des autres disciplines. Une deuxième conséquence est le quasi-abandon de l'« enseignement par l'action » prôné par les instructions ministérielles de 1923, ce qui peut sembler paradoxal au regard de l'intérêt que suscitent les méthodes actives dans le secondaire. Ce repli sur le « lire-écrire-compter » et sur des conceptions pédagogiques plus traditionnelles explique probablement l'impression d'une grande stabilité de l'école élémentaire. Stabilité de surface, toutefois, qui dissimule en réalité, les deux chapitres sur le français et les sciences au primaire en témoignent, des polémiques et des remises en question où peuvent se repérer les prémises d'une problématique réformatrice qui dominera la décennie 1960.

Loin d'épuiser la question, ce livre témoigne ainsi des potentialités d'une histoire des disciplines scolaires en prise sur les évolutions sociales et institutionnelles. S'y observe notamment l'émergence, au cours de la décennie 1950, d'une question nouvelle : comment et jusqu'où transformer et différencier les enseignements pour les adapter à la fin programmée de la séparation des ordres scolaires ? Question brûlante, à laquelle seront confrontés les réformateurs de la Cinquième République.

7. Jacqueline Chobaux, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° spécial 1967, pp. 34-56.

Tableau 2. Structure des enseignements scolaires avant 1959 (schéma simplifié).



Source : d'après 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 Mignatol*, Lyon, INRP, 2004, p. 39.

Première partie
Enjeux et contextes