

Renaud d'Enfert et Pierre Khan (dir.). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 216 p.

Cet ouvrage est le fruit des recherches de quinze auteurs : Renaud d'Enfert et Pierre Kahn en sont les directeurs. Ce travail s'inscrit dans une série de travaux commencée en 2007 et qui avait pour objet une analyse des transformations des contenus et des méthodes d'enseignement, ainsi que les évolutions institutionnelles depuis la Libération jusque dans les années 1980. L'objectif de cette recherche était de remettre en question l'idée reçue que la IV<sup>e</sup> République (24 octobre 1946- 4 octobre 1958) a été une sorte de temps mort en matière de politique éducative, puisque n'ayant pas abouti à de grandes réformes. En effet, à décharge, la IV<sup>e</sup> République est prise entre les travaux de la commission Langevin-Wallon en amont, et par la réforme Berthoin en aval.

Cependant, il ne s'agit nullement, comme on peut le penser trop rapidement, d'un « moment creux » (p. 7). Même si aucune grande réforme n'a vu le jour, il y avait néanmoins une véritable dynamique à l'œuvre pour rénover le système éducatif. Une dizaine de projets de réforme ont en effet été discutés par les différents acteurs du milieu, concernant aussi bien le niveau institutionnel que les méthodes et les contenus d'enseignement. On découvre alors qu'au lieu d'une apparente stabilité, la IV<sup>e</sup> République a vu se produire une dynamique de « changement sans réforme » (p. 10). De plus, cette poussée en faveur du changement explique la genèse des grandes réformes à venir, notamment dans les années 1960. Ainsi, l'importance de l'étude de cette période s'avère loin d'être négligeable.

Dans la première partie de l'ouvrage, nous verrons les enjeux de l'école de la IV<sup>e</sup> République et son contexte particulier. Il sera notamment question de l'émergence de besoins nouveaux pour la reconstruction du pays, ainsi que de nouvelles conceptions de ce que doit être l'école. Nous verrons aussi que l'idée de refonte du système était bel et bien présente. Puis, dans une seconde partie, nous nous intéresserons aux disciplines scolaires et aux acteurs du milieu éducatif. Contrairement à l'idée d'une stabilité pédagogique, les disciplines étaient en mouvement. La grande place accordée aux acteurs nous permet de comprendre les tensions de l'époque, avec en particulier la redéfinition d'un nouvel humanisme, dit moderne, des interrogations quant à la formation des professeurs, et des craintes de perte d'identité, notamment pour le primaire.

Loin d'être une période creuse, la IV<sup>e</sup> République est le témoin d'interrogations et de nouvelles aspirations concernant son école. Le modèle de la III<sup>e</sup> République a été déstabilisé, et la rénovation du système semble inévitable. Les enjeux sont de taille.

Dans un premier temps, le point de focalisation des politiques éducatives est la reconstruction du pays. La France est sortie exsangue de la Seconde Guerre mondiale, et les besoins relatifs à sa remise sur pieds sont énormes. Le pays a un grand besoin de scientifiques, de techniciens, de développer le secteur tertiaire (carrières commerciales, scientifiques, professions libérales, chercheurs et enseignants) et d'accroître les qualifications

dans le secteur secondaire. Le monde du travail et la société ont changé, et l'éducation doit répondre à ces transformations. Ainsi, le ministre Berthoin déclare en 1955 « Nous n'avons pas trop d'étudiants... Notre faiblesse et notre embarras proviennent, non de leur nombre excessif, mais de leur mauvaise répartition » (p. 31). Effectivement, 58 % des étudiants étaient en lettres, contre 26 % en sciences. Une réforme des institutions et des contenus d'enseignement est inévitable.

Cette nécessité économique entraîne l'idée d'une refonte du système éducatif et de modernisation de la culture du secondaire. En découle une redéfinition des critères d'excellence, qui se placent dorénavant du côté des sciences et des mathématiques, car ils répondent davantage aux exigences du jour. La question de l'orientation des élèves se révèle cruciale, car il n'est plus possible de la laisser au hasard. L'éducation devient un véritable investissement de l'État. Ainsi, il est envisagé en 1955, puis décidé en 1959, que la scolarité obligatoire sera allongée jusqu'à seize ans ; un cycle d'observation de deux ans sera institué en classes de sixième et de cinquième ; un conseil d'orientation aura la tâche de guider les choix de carrières des élèves ; et, à l'issue des deux années d'observation, les élèves pourront se répartir entre cinq filières selon leurs aptitudes. D'ailleurs, pour lutter contre le cloisonnement de celles-ci, des classes passerelles sont établies. La notion d'aptitude devient centrale, car elle se veut le garant que l'orientation des élèves ne se fera pas selon leurs origines sociales.

De plus, parmi les différents projets, l'expérience des classes nouvelles est un exemple intéressant. En effet, il allie réformes pédagogiques, disciplinaires et structurelles. Il montre bien ce mouvement de rénovation de l'école, entamé à la Libération. Les classes nouvelles voulaient changer le rapport au savoir et les méthodes pédagogiques. Par exemple, les classes étaient à effectifs réduits, le nombre de professeurs était limité, l'éducation artistique et les travaux manuels retrouvaient leur place, la méthode d'enseignement se voulait active. Mais, même si ces expériences ont connu un certain succès, elles n'ont pas abouti à de véritables réformes.

En plus du besoin économique, l'école de la IV<sup>e</sup> République devait répondre à des aspirations bien plus profondes liées à la mission de l'enseignement. Le contexte de forte croissance de la scolarisation post-élémentaire et le mouvement pour l'école unique ont entraîné des questions sur qui devait en bénéficier. La massification de l'enseignement a entraîné une démocratisation de celui-ci. Maintenant que le secondaire est ouvert à tous, la base sociale du recrutement des élites est par conséquent élargie. Ainsi, au niveau de la philosophie politique, les concepts d'égalité et de justice deviennent centraux. L'égalité est ici définie comme « l'égalité des possibles offerts » (p. 23). En d'autres termes, au lendemain de la Libération, la demande sociale pour une égale possibilité d'étudier dans le secondaire a poussé l'État à démocratiser l'éducation. L'origine sociale ne pré-déterminait plus le parcours scolaire d'un enfant. Ceci sous-entend que le mérite individuel conduit au succès scolaire. Il s'agit là d'un progrès démocratique et de plus de justice. Certes, il y a toujours une sélection, mais celle-ci se fait sur fond d'égalité. D'où l'importance de l'orientation par les aptitudes. Le principe de justice est lié à celui d'aptitude : c'est l'aptitude d'un élève pour telle ou telle discipline qui va orienter son choix de filière. De par les changements, l'État a accompagné cette demande sociale vers l'ouverture au secondaire et plus d'égalité. Pour conclure, on peut dire qu'il y a eu une harmonie entre les objectifs économiques du pays et une exigence sociale d'une refonte de l'enseignement secondaire, et que celle-ci a guidé de nombreux projets de réforme.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée aux disciplines scolaires. Elle démontre que loin de l'apparente stabilité, le milieu éducatif était le théâtre d'une véritable tension. Des revendications, des aspirations et des craintes animaient les différents acteurs du système.

L'un des principes que l'on retrouve dans les différents chapitres de cette deuxième partie est l'émergence d'une redéfinition de la culture du secondaire. Avec la massification de l'enseignement et les besoins neufs du pays, on voit apparaître un nouveau paradigme. Du latin et de la culture classique, celui-ci passe du côté des mathématiques, des sciences et de la technique. Ces filières sont réhabilitées en vue d'une redéfinition d'un humanisme moderne. Le chapitre sur les travaux manuels éducatifs et l'enseignement ménager est à ce titre un bon exemple. L'enseignement technique connaît un mouvement de développement qui tend à la reconnaissance et à l'insertion dans le système éducatif. En justification, ses défenseurs invoquent l'ambition culturelle et humaniste de l'éducation technique : elle est celle de « l'intelligence concrète » (p. 83), qui fait travailler l'œil, la main et l'esprit. Ainsi, toutes les possibilités des élèves sont exploitées.

Cette idée d'un humanisme moderne revient dans les chapitres consacrés aux sciences naturelles et à l'enseignement des mathématiques modernes. Le pays avait un grand besoin en scientifiques pour son développement et sa modernisation. À ce titre, Charles Brunold déclara que « six carrières sur sept nécessitent des études scientifiques préalables » (p. 117). Ainsi, les humanités scientifiques sont remises à l'honneur. La valeur culturelle des mathématiques est revendiquée. De plus, en tant que science moderne, les mathématiques sont appliquées à la vie de tous les jours, pour que la « vraie science » (p. 84) soit accessible à tous les élèves.

Cette même modernité est revendiquée en sciences naturelles. Celles-ci sont dorénavant accessibles à tous, et elles gagnent ainsi une nouvelle place dans le monde des sciences. La création de la filière M' exprime cet humanisme scientifique ouvert sur les nécessités économiques de la société moderne. Cette modernité se traduit également par des méthodes pédagogiques actives, comme avec les travaux pratiques en demi-classe. Ainsi, sans grand bruit ni réforme, une démarcation nette se forme en les matières littéraires et les matières scientifiques, ou en d'autres termes, entre études modernes et classiques.

La démocratisation de l'accès au secondaire ne s'est pas faite sans tension, ni crainte. Prenons l'exemple soulevé par le chapitre « Professeur de lettres ou professeur de français ? Les enjeux pédagogiques de la mise en place du cursus de lettres modernes (1946-1959) ». La question d'un *cursus* de lettres modernes pour les enseignants de français des collèges modernes a fait débat. L'intégration des écoles primaires supérieures à l'enseignement secondaire a posé le problème de la formation des professeurs de français. Pour enseigner en primaire, les enseignants n'avaient pas besoin d'étudier le grec et le latin. Or, pour enseigner dans le secondaire, la licence de lettres classiques était de rigueur. Par conséquent, soit les enseignants du primaire s'alignaient sur le cursus classique, soit un cursus de lettres modernes était créé. Et si on ajoute à cela une difficulté grandissante de trouver des professeurs pour enseigner le latin et le grec, il semblait évident que les professeurs de lettres modernes allaient prendre une place de plus en plus importante. Or, cette nouvelle formation et ces nouveaux enseignements soulevaient des inquiétudes. La formation littéraire classique voyait son prestige s'étioler. De plus, les professeurs d'humanités classiques s'interrogeaient sur les finalités de l'enseignement du français

par et pour lui-même. Auparavant, l'enseignement du français et des lettres modernes n'avaient de sens qu'en les comparant avec la culture classique. Se posait également la question du concours de lettres modernes. Si les professeurs de lettres n'étudiaient plus la linguistique, ni l'histoire, ni la littérature étrangère, alors c'est tout l'enseignement du français qui était ébranlé.

En somme, les débats qui ont précédé la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges de lettres modernes témoignent de la crispation de l'enseignement des humanités classiques et des craintes concernant les compétences et les méthodes pour l'assurer.

En outre, le cycle primaire n'est pas épargné par des changements. Les derniers chapitres du livre nous montrent que sous un calme apparent, des craintes gangrenaient le primaire. En effet, depuis que l'accès au secondaire s'est ouvert à une base plus large d'élèves, l'école primaire n'est plus une fin en soi. Elle est devenue un tremplin pour le secondaire. Pour beaucoup d'acteurs du primaire, ceci est vécu comme une perte d'identité. Et l'absence de consensus n'arrange rien. Ainsi, cette peur de perdre sa spécificité entraîne un recentrage sur les fondamentaux.

Par exemple, en ce qui concerne le français, la massification de l'éducation provoque une remise en question de la qualité de l'enseignement de la langue maternelle. La maîtrise du français par les élèves est jugée médiocre, alors on assiste à un recentrage des enseignements autour de la grammaire et de la lecture. S'affrontent alors deux méthodes d'enseignement. La première est traditionnelle : on préconise la répétition des fondamentaux et la mémorisation. À cette approche s'oppose une méthode moderne dite active : on adapte la classe à l'enfant, pour faire en sorte que les aptitudes individuelles soient au centre de l'apprentissage.

L'enseignement des sciences dans le primaire est également victime d'un repli sur lui-même. Face aux changements du système, une attitude conservatrice est de mise. En 1945, les instructions pour l'enseignement dans le primaire préconisent de lui rendre sa simplicité et son efficacité d'autrefois. Ceci montre clairement une rupture et une volonté de retourner en arrière. De plus, l'acquisition des fondamentaux est accentuée : lecture, écriture, français et calcul. Ce que nous montre ce mouvement de repli sur soi du primaire, c'est la volonté de s'opposer à la dynamique réformatrice de l'époque par peur de perdre son identité propre.

En conclusion, ce livre nous montre d'une manière diversifiée et complète que loin d'avoir été un « moment creux », la IV<sup>e</sup> République a été au contraire riche en projets de réforme, et portait en elle l'idée d'une refonte du système. Cette volonté de changement venait de la démocratisation de l'accès au second cycle, et des exigences économiques et industrielles de la France d'après-guerre. Aussi, même si la IV<sup>e</sup> République n'a pas enfanté de grande réforme, dû à un manque de consensus et de la faiblesse du gouvernement, l'esprit réformateur était palpable, aussi bien au ministère qu'auprès des enseignants. Mais cette dynamique n'a pas fait que des heureux. Beaucoup de craintes, d'interrogations et de remises en question ont eu lieu. L'approche par les disciplines scolaires permet de comprendre les enjeux des changements en cours du point de vue des acteurs. Cela nous donne accès à leurs craintes et/ou à leurs aspirations.

Cependant, on peut regretter que l'ouvrage ne fasse pas plus mention des questions politiques pour clarifier la conception ou le blocage des projets de réformes.