

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

ISSN 0221 6280

133
janvier-mars
2012



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
Institut français de l'Éducation

comme le montre le cas de la Maison d'enfants de Climbach (Alsace)¹. Un nouveau chantier à ouvrir !

Dominique LERCH

D'ENFERT (Renaud) et KAHN (Pierre) (dir.)

En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République

Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 216 p.

Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V^e République. Les années 1960

Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, 206 p.

Issus d'un travail collectif organisé par quatre laboratoires, mené par une vingtaine de chercheurs, et soutenu par l'Agence nationale de la recherche, ces deux volumes dirigés par Renaud d'Enfert et Pierre Kahn ont pour thème fédérateur : « Réformer les disciplines scolaires : acteurs, contenus, enjeux, dynamiques (années 1950-années 1980)² ». Cette formulation traduit à elle seule un objectif fondamental pour la connaissance de l'histoire contemporaine du système éducatif français : décrire les principales transformations (ou réorientations, réaménagements, etc.) des programmes scolaires primaires et secondaires depuis l'après-guerre ; et dans cette perspective, saisir la période comme un moment singulier, où les ruptures l'emportent sur les continuités. Précisons que ces ruptures, qui engendrent en fin de compte la configuration actuelle des enseignements, se produisent autant vis-à-vis de la période précédente, qui commence avant et après la guerre de 1914, qu'à l'intérieur de la période considérée, c'est-à-dire avec (mais pas simplement à cause de) la prolongation de la scolarité obligatoire en 1959, donc l'accueil généralisé des enfants en sixième, la création des nouveaux établissements de premier cycle du second degré pour tous les élèves ayant acquis une « formation élémentaire normale » (le collège d'enseignement général, CEG, transformation des cours

1 La revue *L'Outre-Forêt* consacre une quinzaine de pages de son premier numéro de 2008 à la Maison d'enfants de Climbach, « Du préventorium à la maison d'enfants, 1896-2008 ».

2 Contributions de : Michaël Attali, Marie-France Bishop, Clémence Cardon-Quint, Jean-Michel Chappoulié, Catherine Dorison, Hélène Gispert, Muriel Guedj, Jean Lamoure, Joël Lebeaume, Martine Païndorge, André D. Robert, Jean Saint-Martin, Pierre Savaton, Antoine Savoye, Xavier Sido, Martine Solais, Vincent Troger.

complémentaires, en 1959, puis le collège d'enseignement secondaire, CES, en 1963, et enfin le collège dit « unique » en 1975), et toutes les adaptations conséquentes, tant en amont, au niveau primaire, qu'en aval, au niveau du second cycle du secondaire.

L'entreprise supposait un examen des nouveaux cadres institutionnels qu'instaurent, – avec autant d'hésitations, de résistances et de contestations qu'on imagine – les différentes « réformes », grandes ou petites, du système éducatif hérité de la Troisième République. Plusieurs auteurs, notamment dans le premier volume, présentent, en remontant à l'entre-deux-guerres, les délibérations porteuses des nouvelles dispositions de la Quatrième puis de la Cinquième République, la discussion des principes qui ont inspiré ces mesures, les débats et polémiques auxquels ces principes ont donné lieu, etc. Ce sont notamment des principes politiques (la démocratie et l'égalité des chances), des principes culturels (la place des disciplines scientifiques à côté des disciplines littéraires), des principes institutionnels (l'orientation par les « aptitudes »), des principes pédagogiques (la prédilection pour les « méthodes actives »), des principes socio-économiques (adapter les enseignements aux évolutions scientifiques et technologiques ainsi qu'aux nouveaux emplois de la société industrielle). Ainsi sommes-nous conduits au cœur des instances mobilisées, gouvernementales ou non, et des processus qu'elles mettent en œuvre pour concevoir et engager les évolutions souhaitées.

Mais le premier objet de ces études est moins la réforme elle-même que ce qu'on a appelé la « rénovation » des contenus d'enseignement, survenue surtout dans les années 1960 et 1970 – associée aux réformes des structures, il est vrai, mais surtout ajoutée à elles. Sur ce plan, il faut porter au crédit des auteurs une somme substantielle d'informations et d'analyses, apport d'autant plus précieux que la question est largement caricaturée, pour ne pas dire fantasmée dans nombre des récriminations d'aujourd'hui. Sont traités en l'occurrence – toujours aux deux niveaux, primaire et secondaire, complétés par l'« ordre » technique –, et dans les deux moments distincts, les années 1950 et les années 1960 et suivantes, le français, les mathématiques, les travaux manuels (et la technologie), les sciences, l'éducation physique. Le panorama n'est certes pas exhaustif, mais la richesse des données compense la limitation de l'enquête. Il est surtout agréable de retrouver dans ces deux volumes, d'une période à l'autre, les mêmes disciplines, traitées par les mêmes auteurs du reste. Ceci permet de suivre les changements formels, souvent complexes

et mouvants, des programmes, des « matières » et de leurs objets, tout en mesurant la persistance de certaines préoccupations relativement aux contenus enseignés et aux méthodes d'enseignement. À considérer par exemple les transformations ayant affecté les programmes de français, de mathématiques ou de sciences naturelles, on découvre ainsi, par delà une série de tergiversations, de conflits et de compromis, le maintien d'un ensemble d'évidences qui semblent former parfois, dans la pensée des acteurs les plus volontaires, une sorte de vulgate, qui traverse les différentes disciplines. Pour dire vite, il s'agit des évidences conjointes de la démocratisation et de la modernisation qui réclament des nouveaux savoirs et de nouvelles manières de les acquérir. En mathématiques, ce sont les « maths modernes », qui se tournent vers la théorie des ensembles et les travaux du groupe Bourbaki; en français, c'est la grammaire appuyée sur la linguistique structurale issue de Saussure puis sur la grammaire générative issue de Chomsky; en même temps que certaines disciplines comme les sciences ou les travaux manuels renforcent leur présence dans des cursus eux-mêmes restructurés (par exemple, au lycée, en 1965, les sections A, B, C, D, de la classe de seconde à la Terminale, remplacent la précédente (et pas très vieille) répartition entre « Philosophie », « Sciences expérimentales » et « Mathématiques élémentaires »). C'est aussi la promotion d'un cursus universitaire de lettres modernes pour les professeurs, lointain écho de la convergence des écoles primaires supérieures avec le secondaire, en 1937-1938, et de leur transformation en collèges modernes sous le régime de Vichy.

Le contexte se caractérise en outre par le recours, ou du moins un appel insistant aux pédagogies nouvelles et aux « méthodes actives », déjà prônées avant la guerre, et introduites dans les « classes nouvelles » créées en 1945 dans le sillage du plan Langevin-Wallon. On parle d'expérience et d'observation en sciences, d'activité et de « méthode de découverte » en mathématiques, de communication et d'expression en français, ce qui, dans tous les cas, débouche sur toutes sortes d'innovations : organisation de demi-classes, travaux en groupes, visites et enquêtes à l'extérieur de l'école, travaux libres, etc., toutes choses qui accèdent la préférence pour l'oral au détriment de l'écrit, et qui justifient le rejet du cours magistral au profit de cours plus dialogués, plus enclins à obtenir la participation des élèves et à susciter leur « créativité ».

À quoi ces tendances répondaient-elles ? Dans cette phase spéciale de trente années, sans doute procédaient-elles d'une volonté d'adaptation, ou d'une tentative d'adaptation des programmes aux transformations institution-

nelles, à l'allongement de la scolarité, à l'entrée en sixième de la quasi-totalité de la population scolarisée, et aussi aux évolutions sociales qui précèdent ou accompagnent au niveau du secondaire ces transformations. En tout état de cause, les travaux présentés dans ces deux ouvrages nous permettent de comprendre le mouvement d'ensemble qui anime l'école dans cette période, c'est-à-dire l'élaboration et la réélaboration des normes du système éducatif, en l'occurrence les normes relatives aux disciplines et à la culture scolaire en général. Il faut d'ailleurs souligner que ces études ne se contentent pas de commenter les textes réglementaires, parce qu'elles en retracent la genèse, souvent ramifiée et tortueuse, à travers les questionnements dans lesquels, en outre, s'engagent divers types d'acteurs, responsables gouvernementaux, fonctionnaires d'autorité comme les inspecteurs généraux, association de spécialistes (françaises et internationales), instances savantes, revues professionnelles et militantes comme les *Cahiers pédagogiques*, sans oublier les producteurs des nouveaux savoirs que sont les universitaires – dont l'influence, assez nouvelle, sur les enseignements secondaire et primaire mériterait à bien des égards des études spéciales.

Parmi bien d'autres questions importantes plus ou moins abordées (disons : amorcées...) par ces passionnantes études, nombreuses sont donc celles qui concernent les évolutions des pratiques pédagogiques des années 1960, évolutions dont on sait à quelles polémiques elles n'ont cessé de donner lieu depuis lors, souvent faute de réflexion rigoureuse et de données solides. En revanche, à la lecture de l'ensemble, très cohérent, des contributions de ces deux volumes, certains faits apparaissent, qui pourraient contredire quelques intuitions communes. À la lecture, on s'aperçoit en particulier que les idées pédagogiques, loin de se constituer comme un univers autonome de pensées et de doctrines, sont toujours associées aux changements qui s'accomplissent dans l'univers des sciences, des connaissances savantes et, par voie de conséquence, dans la définition de la culture scolaire. En d'autres termes, les idées de méthodes – nouvelles, innovantes, etc. –, ne proviennent pas seulement et peut-être pas d'abord d'un souci spécial de l'enfance (qu'il faudrait « mettre au centre » de l'école, et de l'éducation), ou d'une vision des relations humaines (qu'il faudrait rendre respectueuses des individus et de leurs potentialités). Cela dit, resterait à interroger le fait que, entre les années 1930 et 1950 d'une part, et les années 1960 et 1980 d'autre part, la même préférence pour l'éducation nouvelle et les méthodes actives se soit étayée sur deux types de cultures scien-

tifiques et sur deux idées différentes de la modernité savante : dans le premier cas, il s'agit des sciences de la nature, donc d'une épistémologie peu ou prou empiriste, qui privilégie chez les élèves les attitudes d'observation et d'analyse (c'est encore la tradition de la leçon de choses) ; tandis que dans le second cas, il s'agit des sciences humaines, linguistique et psychologie développementale en tête, donc d'une épistémologie formaliste, qui sollicite les capacités d'abstraction et de synthèse (d'où, également, l'implantation des maths modernes dans l'enseignement secondaire et dans le primaire).

Qu'on nous permette enfin une conclusion prospective. Puisqu'il est avant tout question dans ces études de l'élaboration et de la diffusion des normes institutionnelles de la culture scolaire, on ne peut manquer d'espérer un prolongement de l'enquête sur le terrain des normes d'usages, celles reproduites ou inventées dans l'ordinaire des classes, par les habitudes et les habiletés des maîtres, normes qui peuvent subir l'influence – ou la pression – des précédentes, mais qui n'en sont pas déductibles. Car les deux catégories de normes ne sont pas prises dans les mêmes nécessités, ni inscrites dans les mêmes temporalités, si bien que l'examen des secondes demanderait d'explorer d'autres types de sources que celles où se dépose la mémoire des « politiques éducatives » déclenchées par l'État central et ses sphères adjacentes. Ce constat est d'ailleurs effectué de façon fort judicieuse par un article du second volume qui explique, sans trop s'y attarder cependant, que les séances de travaux pratiques recommandées pour l'enseignement des sciences naturelles dans les années 1960, et référés à la fois aux pratiques universitaires et aux méthodes actives, n'ont guère donné lieu qu'à des études de documents. Et l'auteur de préciser : « Cet ajout, voire cette substitution, de l'exercice quantitatif à l'étude qualitative est à relier certes au manque de matériels nécessaires à la réalisation d'expérimentations, mais aussi au changement des pratiques de classes qui favorisent, par la discussion collective, les études de documents aux dépens des collectes individuelles de mesures »³. N'y a-t-il pas là un principe d'analyse qui vaudrait en général pour une histoire pratique des disciplines ?

François JACQUET-FRANCILLON