

DOSSIER : RÉFORMER L'ENSEIGNEMENT : PERSPECTIVES HISTORIQUES

La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ?*

Résumé : La réforme de l'éveil, dans les années 1970, rompt avec la monotonie apparente d'Instructions officielles qui, depuis Jules Ferry, inscrivent la pédagogie de l'école primaire dans la tradition spécifique d'un enseignement concret destiné pour la plupart des élèves à se terminer à la fin de la scolarité obligatoire. Cette permanence remarquable est paradoxale si l'on songe que dès 1945, avec les classes nouvelles, le secondaire fut quant à lui l'objet d'une tentative de réforme dans le sens des méthodes actives et de l'Éducation nouvelle. Elle cache peut-être aussi une réalité plus complexe : les rénovateurs sont actifs au sein notamment de l'IPN et dès le début des années 1960 se repèrent, dans le contexte de l'ouverture « démocratique » des sixièmes à l'ensemble des écoliers, les premiers ébranlements du traditionalisme pédagogique défendu par l'administration du premier degré depuis la Libération.

1969 : un tournant pédagogique

Les années 1970 virent se modifier de façon considérable le paysage pédagogique de l'école primaire. Le tournant s'amorce officiellement avec l'arrêté du 7 août 1969, complété par la circulaire du 2 septembre. Le contenu explicite de ces textes concerne l'organisation pédagogique de l'école primaire, profondément remaniée. La durée hebdomadaire de la classe est ramenée de 30 à 27 heures pour les élèves (les trois heures libérées pour les maîtres – le samedi après-midi – devant être mises à profit pour leur formation continue) et on établit le « tiers-temps pédagogique », c'est-à-dire la répartition des enseignements en trois domaines : les matières « fondamentales » (les mathématiques et le français pour 15 heures, l'Éducation physique et sportive (EPS) pour 6 heures et les « disciplines d'éveil » (ou « activités d'éveil ») pour 6 heures également). Les disciplines d'éveil se divisent elles-mêmes en deux : l'éveil à dominante intellectuelle (histoire, géographie, sciences expérimentales) et l'éveil à dominante esthétique (arts plastiques, éducation musicale).

* Cet article s'inscrit dans la recherche collective « Réformer les disciplines scolaires, acteurs, contenus, enjeux, dynamiques (années 1950-1980) » [REDISCOL], soutenue par l'Agence nationale de la recherche.

La référence à l'éveil, nouveau venu dans la table des catégories de l'enseignement primaire, semble signaler qu'il ne s'agit pas simplement là d'une réorganisation du cursus, mais bien aussi d'un changement de cap dans "l'orientation" pédagogique d'un tel enseignement, changement consacré par la publication, en 1977 de nouvelles instructions officielles¹. L'arrêté du 7 août 1969, autrement dit, résulterait d'une volonté de rénovation pédagogique de l'école primaire, une rupture avec les normes traditionnelles qui la gouvernaient depuis les premiers pas de l'école de Jules Ferry.

C'est en tout cas ce qui apparaît dans l'intitulé même de la sous-commission « de la rénovation pédagogique pour l'enseignement préscolaire et élémentaire » instituée par Edgar Faure à la suite des événements de Mai 68, et dont l'arrêté du 7 août est le résultat immédiat explicite. Mais c'est surtout ce dont témoignent les travaux de cette sous-commission, qui rend au ministre ses « Propositions pour une rénovation de l'enseignement préscolaire et élémentaire » en avril 1969. Elle justifie la nécessité d'une réforme pédagogique par la transformation des finalités d'une école élémentaire qui a cessé d'être, depuis l'ordonnance Berthoin de 1959 prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la seule école connue par la plupart des enfants du peuple pour devenir l'antichambre pour tous d'études de type secondaire :

Il a été constaté que la prolongation de la scolarité obligatoire a changé la finalité de l'école élémentaire : elle est désormais pour tous une école seulement préparatoire qui ne débouche pour aucun enfant sur la vie active. C'est la raison pour laquelle l'école élémentaire a désormais bien plus à prolonger l'école maternelle qu'à anticiper sur le premier cycle².

D'où une critique de l'encyclopédisme traditionnel d'une école primaire vouée à apprendre aux enfants qui n'en connaîtront pas d'autres, selon le célèbre mot d'Octave Gréard, « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». On peut désormais différer les apprentissages et prendre le temps d'éveiller les enfants ; substituer, comme dit la sous-commission, une « pédagogie du développement » à une « pédagogie de la formation » (la référence à Piaget est manifeste)³ ; cultiver des attitudes et des aptitudes davantage que transmettre des savoirs, en mettant l'accent sur l'acquisition de méthodes et de démarches propres à apprendre à apprendre (enquêtes, tâtonnement expérimental, échanges collectifs...) plutôt que sur la rétention de connaissances.

D'où également, et nous sommes ici au cœur du projet de rénovation pédagogique, une critique de ce que la sous-commission appelle le « didactisme », « c'est-à-dire la leçon magistrale » qu'elle recommande d'abandonner au profit de la mise

-
1. Les IO de 1977 modifieront légèrement la répartition prévue par l'arrêté du 7 août 1969, en accordant 7 heures aux disciplines d'éveil et seulement 5 heures à l'EPS.
 2. Propositions pour une rénovation de l'enseignement préscolaire et élémentaire, Archives nationales, 1985 01 91, art. 1.
 3. *Ibid.*

en œuvre « de toutes les ressources des méthodes actives » en substituant « au référentiel livresque traditionnel la vie moderne elle-même »⁴.

Ce que la sous-commission propose, en somme, c'est la reconnaissance officielle de la valeur des méthodes issues de l'Éducation nouvelle: sinon leur transformation en prescriptions formelles⁵, du moins le soutien que la hiérarchie, à son échelon le plus élevé, pourrait leur apporter et l'impulsion « par le haut » dont elle pourrait bénéficier dans le monde enseignant.

La question qui m'occupe est alors la suivante: jusqu'où cette réforme est-elle en réalité la rupture avec la tradition pédagogique qu'elle est en apparence, que la sous-commission voulait manifestement qu'elle fût et dont Olivier Guichard, successeur d'Edgar Faure à l'Éducation nationale, a assumé clairement les perspectives⁶? Autrement dit, le projet d'une telle rénovation naît-il du contexte nouveau créé par les événements de Mai 68? N'y en a-t-il pas eu, avant 1969, des signes annonciateurs, comme un éveil avant l'éveil en somme, et donc peut-être plus de continuité qu'il n'y paraît avec le passé immédiat ou même un peu plus lointain de l'école primaire?

L'éveil avant l'éveil ?

Savoir si la rupture amorcée en 1969 recouvre des continuités plus secrètes n'est pas chose facile. La question est de savoir si on peut repérer dès le début des années 1960, voire dans la décennie précédente – et pas seulement dans le contexte post- (voire pré-) « soixante-huitard » qui a présidé à l'installation de la sous-commission de la rénovation pédagogique par Edgar Faure – une montée en puissance institutionnelle d'un mouvement réformateur porteur de l'héritage déjà vénérable de l'Éducation nouvelle.

Or, la réponse à cette question n'est pas univoque. Elle doit se diversifier selon les plans d'analyse. Il faut, me semble-t-il, en distinguer trois.

- Le plan des acteurs institutionnels qui ont porté le projet de réforme et des lieux institutionnels au sein desquels ils ont pu le promouvoir grâce aux responsabilités qu'ils y ont exercées.
- Le plan des instructions officielles.
- Le plan de ce qu'on peut appeler les prescripteurs intermédiaires, c'est-à-dire essentiellement les inspecteurs primaires chargés de faire vivre auprès des enseignants les directives pédagogiques de l'administration centrale.

4. *Ibid.*

5. La sous-commission demande explicitement que ses conclusions, au cas où elles seraient prises en compte, ne soient pas transformées en textes réglementaires: demande que l'administration centrale, avec l'arrêté du 7 août 1969, s'empresse de ne pas satisfaire.

6. O. Guichard, « 1969 marque le début d'une véritable renaissance de l'enseignement primaire » (texte de l'allocation prononcée à l'ouverture du stage de Sèvres consacré au tiers-temps), *L'Éducation nationale*, n° 41, 16 octobre 1969, p. 17-19.

Les acteurs

L'entrée en grâce des méthodes actives, c'est-à-dire en somme des principes de l'Éducation nouvelle, dans l'univers officiel d'une commission nommée par un ministre n'est pas inédite. Le plan Langevin-Wallon recommandait déjà le recours à de telles méthodes. Le premier maillon de la chaîne reliant du point de vue de la philosophie pédagogique la commission Langevin-Wallon à la sous-commission de 1969 est constitué par les membres de la commission Langevin-Wallon qui, au Ministère, sont les artisans de la réforme des « sixièmes nouvelles » (et les fondateurs des *Cahiers pédagogiques*) : Gustave Monod, directeur du second degré depuis 1945, et ses collaborateurs Alfred Weiler et Roger Gal. Bien des thèmes centraux des propositions de la sous-commission de 1969 se trouvent déjà dans le discours de ces réformateurs de l'après-guerre : primat de la dimension éducative de l'enseignement et non réduction de celui-ci à une simple transmission de savoirs, nécessité du travail en équipe, critique de l'intellectualisme dominant dans l'école française et du cloisonnement disciplinaire excessif, développement d'une culture scolaire de la sensibilité esthétique, promotion de « l'étude du milieu » naturel, social et humain⁷ qui apparaît à bien des égards, en 1945, comme le premier nom des activités d'éveil, et constituera, quand celles-ci seront instituées, la matière même de l'éveil à dominante intellectuelle (histoire, géographie, sciences).

L'action de Roger Gal à la Direction de la recherche pédagogique de l'Institut pédagogique national (IPN) à partir de 1951 (date où G. Monod quitte la direction du second degré) et jusqu'à sa mort en 1966, a puissamment contribué à tisser ce lien qui unit les réformateurs de 1969 à leurs prédécesseurs. Sous son impulsion, l'IPN va devenir un lieu où les thèmes associés de la démocratisation de l'enseignement et de la rénovation pédagogique par les méthodes actives vont être défendus et diffusés. C'est cette action que Louis Legrand, autre figure marquante de cette généalogie de la réforme et successeur de Gal à l'IPN à la mort de ce dernier, va poursuivre. Valorisation de l'étude du milieu et des méthodes actives⁸ ; critique de « l'encyclopédisme démentiel des programmes » et de « l'émiettement des disciplines isolées »⁹ ; affirmation des vertus de la pédagogie de la découverte partant des questions des élèves et de leur curiosité naturelle pour le monde qui les entoure (ce que L. Legrand nomme « pédagogie de l'étonnement ») : la continuité entre Gal et Legrand est manifeste et de l'un à l'autre, l'IPN maintient le cap de la réforme.

Les principales propositions avancées par la sous-commission de 1969 témoignent ainsi de l'existence d'une véritable tradition rénovatrice qui inscrit ces propositions dans une double histoire. D'abord, cela va de soi, une histoire intellectuelle

7. Voir dans ce numéro l'article de Youenn Michel.

8. Pour L. Legrand, voir notamment : *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969 ; *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.

9. R. Gal, « Où en sont les méthodes actives ? », in *Hommage à la mémoire de Roger Gal*, Paris, IPN, 1968, p. 245. Pour la même critique par L. Legrand de ces maux pédagogiques, voir *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, p. 7-13.

déjà longue, celle des mouvements pédagogiques issus de l'Éducation nouvelle. Mais aussi une histoire qu'on pourrait dire « institutionnelle » qui a vu des partisans convaincus des méthodes actives occuper des postes importants au Ministère (Monod, Weiler, Gal), ou suffisamment stratégiques (Gal puis Legrand à l'IPN) pour qu'ils puissent espérer définir ou influencer les orientations pédagogiques prescrites. Ainsi Gal et Legrand ont-ils été membres, dès 1963, de la commission Rouchette, instituée en vue d'une rénovation de l'enseignement du français à l'école primaire et dont l'esprit est très proche de celui qui préside à la pédagogie d'éveil, et Legrand fut l'animateur de la sous-commission de la rénovation pédagogique de 1969, dont il orienta fortement les conclusions (comme il a grandement pesé sur ceux de la commission Rouchette). D'une façon générale, et malgré l'échec de la réforme des « classes nouvelles » de la Libération, le rôle de l'IPN dans ce qu'on pourrait appeler le processus d'institutionnalisation de la rénovation pédagogique dans les années 1950-1960 est majeur. C'est lui qui a organisé et mis en place la vaste expérimentation sur laquelle la commission Rouchette a voulu fonder ses propositions, lui également qui a piloté les premières expérimentations, dès 1963, relatives au « tiers-temps », et ses responsables ont tous été des réformateurs convaincus. Ainsi faudrait-il au moins mentionner, à côté de R. Gal et L. Legrand, l'action d'André de Peretti au poste de directeur du département de psychosociologie et le rôle qu'il a joué dans la diffusion en France de la psychopédagogie nord-américaine (Kurt Lewin et surtout Carl Rogers). Comme l'écrit Jean Foucambert, qui fut à la fois un témoin et un acteur de la période :

en ce temps-là, les années 60, il aurait fallu naviguer serré pour ne pas percevoir les sirènes des mouvements pédagogiques [...]. En ce temps-là, les mouvements d'Éducation nouvelle avaient leur siège à l'Institut national de la recherche pédagogique¹⁰.

Les textes officiels

Il est dans ces conditions assez curieux de constater que les prescriptions officielles du primaire semblent rester imperméables à cette effervescence réformatrice repérable dans les textes du second degré dès la Libération. Jacqueline Chobaux avait dès 1967 attiré l'attention sur cette impassibilité du primaire, dont les *IO* de 1887 continuent de constituer « le point de référence de toutes les *IO* ultérieures »¹¹, et dont celles de 1923 sont les dernières à porter sur l'ensemble des niveaux et des disciplines¹². J. Chobaux ne manque d'ailleurs pas de s'étonner de cette sorte d'indifférence des normes pédagogiques primaires aux évolutions sociales, techniques et scolaires qu'a connues la France depuis l'école de Jules Ferry¹³. Pour nous

10. J. Foucambert, « Éditorial », *Les Actes de lecture*, n° 63, septembre 1998.

11. J. Chobaux, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, n° spécial, 1967, p. 36.

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

en tenir aux seules modifications structurelles du système éducatif, la réforme Berthoin de 1959 qui prolonge la scolarité à 16 ans et institue un cycle d'observation en sixième-cinquième pour tous les enfants, peut-elle ne pas avoir de conséquences sur les méthodes et les contenus d'enseignement prescrits à l'école primaire ? Comment expliquer qu'il ait fallu attendre les dix ans qui séparent cette réforme du travail de la sous-commission instituée par Edgar Faure pour voir énoncer ce qui paraît être une conséquence évidente des dispositions prises par Berthoin, à savoir qu'elles changent les finalités et les modalités de l'école élémentaire ?

Ceci est d'autant plus surprenant que la réforme des sixièmes nouvelles engagée en 1945 par G. Monod à la direction du second degré semblait déjà impliquer une telle conséquence. Le but des classes nouvelles, dans la continuité d'un dispositif amorcé avant la guerre par le ministre Jean Zay et dans la logique du cycle d'orientation du plan Langevin-Wallon, était de permettre une orientation progressive et suivie des enfants et de développer leurs diverses – et inégales – aptitudes de telle sorte qu'ils pussent reporter à un âge moins précoce la détermination finale de leur cursus. Ce qui conduisit les initiateurs de ces classes nouvelles à en « primariser » l'organisation et les normes pédagogiques : moins d'enseignants (qui peuvent être des professeurs du secondaire classique comme des maîtres de cours complémentaires), plus de polyvalence, « déspecialisation » (relative) des contenus disciplinaires¹⁴... La réforme entamée au lycée a-t-elle donc un sens à ne pas commencer à l'école primaire ? Il n'y a guère de doute sur le fait que les convictions des réformateurs de la Libération les portaient à répondre à cette question par la négative¹⁵. Aux *Cahiers pédagogiques* dont ils furent les fondateurs font ainsi significativement écho les *Cahiers de pédagogie primaire* et Roger Gal n'hésitait pas à écrire que « la démocratisation commence dès l'entrée à l'école primaire »¹⁶. Bien que tous les élèves passent par le primaire depuis la loi Ferry du 28 mars 1882 sur l'obligation d'instruction, le paradoxe n'est qu'apparent : ce que veut signifier Gal, c'est qu'il ne suffit pas, pour démocratiser, d'ouvrir au plus grand nombre l'accès de la sixième. Encore faut-il adapter les méthodes pédagogiques des instituteurs pour permettre aux élèves de réussir ce passage.

Pourtant, la circulaire du 20 août 1945 sur l'organisation des classes nouvelles ne s'oriente pas dans cette direction. Au contraire, elle n'évoque l'enseignement primaire que pour rappeler qu'il doit être consacré à l'acquisition des mécanismes fondamentaux, en séparant de manière étonnamment tranchée les logiques pédagogiques de ce qu'il faut bien dès lors continuer à appeler les deux « ordres » scolaires :

14. Voir la circulaire du 20 août 1945 relative aux nouvelles sixièmes, *BO* n° 42, 1945, 3, p. 3027.

15. R. Gal l'avoue d'ailleurs sans fard : « Il n'a pas dépendu des promoteurs de l'initiative [des classes nouvelles] que l'expérience ne touchât davantage le milieu primaire » (« Renaissance de l'éducation française ? », in *Hommage à la mémoire de Roger Gal*, p. 137).

16. R. Gal, « Douze ans de recherches sur les problèmes posés par la réforme démocratique de l'enseignement », *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 26, 1965. Texte repris dans *Hommage à la mémoire de Roger Gal*, p. 257.

Tandis que l'enseignement du premier degré cherche à monter chez le petit écolier les automatismes mentaux indispensables, le second degré doit être organisé de telle manière que [...] ne soit négligée aucune possibilité, aucune aptitude, consciente ou inconsciente de l'être individuel¹⁷.

La circulaire du 18 juillet 1945 « en vue de la rentrée des classes » (primaires) est à cet égard beaucoup plus explicite encore :

Alors qu'une réforme profonde de l'enseignement du second degré semble nécessaire, il n'apparaît ni utile ni souhaitable de bouleverser l'enseignement primaire. On ne saurait notamment toucher qu'avec une extrême prudence à la partie de la scolarité qui s'étend jusqu'au voisinage de la douzième année et qui correspond à l'acquisition des techniques de base : lecture et écriture en langue maternelle, calcul. Des progrès peuvent être réalisés, certes, mais sans modification importante de l'organisation actuelle¹⁸.

Certes, les activités dirigées prévues pour les sixièmes nouvelles s'implantent aussi dans le primaire à raison de 2 h 15 hebdomadaires au CP, 1 h au CE, 1 h au CM et au CS (cours supérieur)¹⁹. L'arrêté du 17 octobre 1945 précise même que leur « temps sera consacré à des exercices individuels et collectifs adaptés aux goûts des élèves. À cette occasion, l'organisation du travail par équipe est recommandée »²⁰, de sorte que les instituteurs gagnés aux méthodes actives peuvent plus facilement s'appuyer sur cet élément nouveau du programme pour pratiquer un enseignement conforme à leurs idées²¹. Il n'en reste pas moins, la circulaire du 18 juillet en témoigne, que la réforme des classes nouvelles du second degré n'a pas d'effet structurel en amont, à l'école primaire, dont le changement ne semble pas à l'ordre du jour. Les nouvelles IO qui la réglementent soulignent d'ailleurs le trait : non seulement le primaire n'a pas son orientation générale affectée par le vent de réforme qui souffle sur les sixièmes, mais il faut qu'il vise à plus de « simplicité ». Les enseignements d'histoire, de géographie et de leçons de choses sont allégés, de façon à « accorder plus de temps à la lecture, à l'écriture, au français et au calcul ». Loin de l'ouverture dont les classes nouvelles portent la promesse, l'école primaire se recentre sur les matières fondamentales. L'insistance mise par ces IO sur l'observation ne doit donc pas être ici comprise comme une concession faite aux méthodes actives mais plutôt comme la revendication de l'héritage vénérable de l'enseignement intuitif et pratique cher à l'école de Jules Ferry : placer les

17. Circulaire du 20 août 1945 relative aux sixièmes nouvelles, BO n° 42, 1945, 3, p. 3028.

18. Circulaire du 18 juillet 1945, BO n° 41, 1945, 3, p. 2843.

19. Horaires et programmes des écoles primaires, arrêté du 17 octobre 1945, BO n° 52, 1945, 4, p. 3485.

20. *Ibid.*

21. Voir par exemple Jean Husson (directeur de l'école normale de Charleville), « L'étude du milieu local à l'école primaire », *L'Éducation nationale*, n° 68, 20 décembre 1945, p. 9-11. Ou encore A. Ginet (instituteur de cours complémentaire à Paris), « Les activités dirigées : pour l'histoire locale », *L'Éducation nationale*, n° 17, 14 mars 1946, p. 8-9.

enfants dans « un grand bain de réalisme ». Cette insistance peut même être interprétée comme un recul par rapport aux *IO* de 1923, qui laissaient percer le bout de l'oreille de l'Éducation nouvelle en associant à l'observation « l'expérience » et en recommandant de passer de « l'enseignement par l'aspect » à « l'enseignement par l'action ». C'est précisément la référence à l'expérience qui disparaît en 1945. L'enfant observateur n'est plus prolongé par l'enfant chercheur visé par les *IO* de 1923. La prescription du recours à l'observation apparaît dans ces conditions comme une réduction, ce dont témoignent clairement les instructions relatives à l'enseignement des sciences, qui assument dans l'esprit comme dans la lettre la désignation vénérable de « leçons de choses » :

Les leçons de choses doivent être des exercices d'observations sur les « choses » familières aux enfants : produits naturels, produits fabriqués, animaux, végétaux, phénomènes courants, outils, métiers. Elles doivent placer les enfants devant les faits afin qu'ils s'habituent à les observer attentivement et à les décrire de façon précise, c'est-à-dire à faire, dans la mesure de leurs moyens, la première opération de la science du monde extérieur, la seule qui leur soit accessible, l'observation²².

Il est vrai que faire observer les enfants est une préconisation qui, dans son opposition à une pédagogie livresque et « magistrocentrée », peut elle aussi se réclamer du principe d'activité, dont il serait tout à fait faux de penser qu'il a été ignoré par l'école de Jules Ferry. Mais c'est précisément là une dimension des origines de « l'école républicaine » que semble méconnaître l'administration du premier degré en 1945. En associant la prescription relative à l'observation à une plus grande simplicité espérée de l'école primaire et au souci de recentrer ses enseignements sur les automatismes de base, en raturant la référence à l'enfant expérimentateur si présente en 1923, les *IO* primaires de la Libération s'exposent plus que celles qui les ont précédées à la critique faite par Louis Legrand du modèle de « l'observation didactique »²³, qui ne fait sortir l'élève de sa passivité qu'en apparence et dont les leçons de choses ne substituent au dogmatisme verbal des leçons de mots qu'un « dogmatisme illustré »²⁴, loin des méthodes actives véritables.

On pourrait même dire qu'en 1945, le « recentrement » de l'école primaire sur les « fondamentaux » de la lecture, de l'orthographe et du calcul est moins une façon de camper sur les positions traditionnelles de l'ordre primaire qu'une réinterprétation de cette tradition conduisant à en abandonner une partie importante au nom même du projet de démocratisation que représente l'ouverture des sixièmes nouvelles. Car d'une part, il s'agit de resserrer davantage l'école primaire dans les limites de la seule instruction et de réduire davantage celle-ci à la maîtrise des savoirs procéduraux, au détriment à la fois des autres matières de l'école élémentaire et de sa vocation éducative. De ce point de vue, la circulaire du 18 juillet 1945, loin de retrouver la conception ferryste de l'enseignement primaire, lui tourne le

22. Voir *BO* n° 3, 1946, 1, p. 91 *sq.*

23. L. Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, p. 37.

24. *Ibid.*, p. 22.

dos²⁵. D'autre part, c'est précisément la volonté manifestée par la réforme des classes nouvelles (et par le plan Langevin-Wallon) qui fournit à l'administration du premier degré l'argument d'une telle redéfinition du curriculum primaire. C'est *parce que* les élèves sont appelés à poursuivre en plus grand nombre une scolarité postprimaire qu'ils doivent davantage maîtriser les automatismes de base et qu'on doit donc différer à l'entrée au lycée le développement de leurs aptitudes. De sorte que, comme l'écrit J. Chobaux :

Il semble donc que l'enseignement primaire, au fur et à mesure qu'il perd, au moins partiellement, de son autonomie pour s'intégrer dans un système scolaire plus vaste, se fixe des objectifs de plus en plus limités²⁶.

À la Libération, le paradoxe tient donc à la situation suivante, illustrée par l'opposition manifeste existant entre le traditionalisme de Barrée, directeur du premier degré, puis, surtout, d'Aristide Beslais, qui lui a succédé en 1947, et le réformisme, pour ne pas dire le progressisme, de Gustave Monod, directeur du second degré : d'un côté un primaire qui n'entend pas sortir des bornes étroites des automatismes de base en renouant par là, curieusement, dans le contexte inédit de la mise à l'ordre du jour de son désenclavement, avec la tradition pré-républicaine d'un certain minimalisme scolaire ; de l'autre côté un secondaire qui fait des efforts pour se rénover dans la mesure même où il veut désormais s'ouvrir au plus grand nombre. La guerre des ordres scolaires, en somme, continue, mais comme à front renversé. Ce n'est plus au niveau du primaire mais à celui du secondaire qu'il faut chercher le moteur de la dynamique réformatrice ; ce ne sont plus les responsables du secondaire qui font valoir les prérogatives de la haute culture, mais le primaire qui semble refuser de tirer pour lui-même les conclusions d'une rénovation impulsée par la direction du second degré, dont un des traits marquants est l'emprunt qu'elle fait à des formes d'organisation pédagogiques plus proches de l'école primaire et dont la cohérence à la fois politique (démocratisation) et pédagogique (méthodes actives) voudrait qu'elle débutât en amont de l'entrée en sixième.

Reste la question de savoir si cette situation insolite dure jusqu'en 1969. Au plan des textes officiels, qui est celui auquel je me situe pour le moment, la réponse est globalement affirmative. Avant l'arrêté du 7 août 1969, qui semble donc bien marquer à cet égard une rupture, les textes officiels confirment l'orientation générale de la circulaire du 18 juillet 1945. Ainsi l'arrêté du 23 novembre 1956²⁷ modifie-t-il, suite à la suppression des devoirs à la maison, les horaires et les programmes de l'école élémentaire : les cinq heures désormais consacrées à la préparation en classe de ces devoirs entraînent une diminution relative des enseignements de

25. Dans un texte fameux, Jules Ferry avait mis le « nouveau régime » scolaire sous le double signe d'une promotion des matières « accessoires » et du primat de l'éducation sur la simple instruction (Discours au congrès pédagogique des instituteurs, le 19 avril 1881, in Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Colin, 1893-1898, t. 4, p. 250).

26. J. Chobaux, « Un système de normes pédagogiques... », p. 44.

27. BO n° 42, 1956, 4, p. 3005.

sciences, d'histoire et de géographie (mais pas de « mathématiques » ni de français) et la disparition des activités dirigées qui étaient la seule concession faite par l'administration du premier degré en 1945 à la rénovation pédagogique impulsée par Monod pour le second degré. Le recentrement des apprentissages sur les fondamentaux de l'enseignement primaire reste à l'ordre du jour, et il est toujours justifié par la démocratisation du secondaire, que la réforme Berthoin va relancer de façon décisive en janvier 1959. C'est ce que précise la circulaire du 29 avril 1959 relative à l'organisation des conférences pédagogiques, et signée du ministre André Boulloche :

Dans sa forme actuelle, l'enseignement primaire jusqu'au cours moyen inclus vise : 1) à donner une formation satisfaisante aux élèves qui entrent dans les classes de fin d'études ; 2) à donner aux enfants qui entrent dans une classe de sixième (lycée, collège, cours complémentaire) les moyens de suivre avec profit l'enseignement de cette classe. Les conférences auront donc pour objet d'examiner : d'une part, comment, tout au long de l'enseignement primaire élémentaire, en particulier au CM, créer les bonnes habitudes de travail, et assurer notamment en lecture, grammaire, calcul, les mécanismes et les connaissances de base que les maîtres de la classe de sixième sont en droit d'attendre des élèves qu'ils reçoivent²⁸.

On remarquera qu'il s'agit moins, dans cette circulaire, de reporter au début du second degré le temps de l'éducation et du développement des aptitudes que de permettre aux maîtres de sixième d'avoir devant eux des élèves capables de suivre un enseignement secondaire que son ouverture n'appelle donc plus à changer. La démocratisation amorcée en 1959 n'est en ce sens pas la même que celle voulue en 1945 par Monod. Mais cette différence n'affecte en rien l'argument selon lequel c'est le désenclavement de l'enseignement primaire qui commande son recentrement sur les automatismes de base. On peut même considérer que cet argument est rendu désormais plus cohérent puisque la volonté affichée par le primaire de se restreindre davantage à la maîtrise des savoirs élémentaires ne heurte plus la logique d'une rénovation qui n'avait pas de raison de ne commencer qu'en sixième. Si le secondaire doit rester ce qu'il a toujours été et si sa démocratisation n'est que l'élargissement de son recrutement, il devient beaucoup plus justifiable, en apparence au moins, de prétendre que l'enseignement primaire doit se concentrer sur des automatismes qu'il n'est pas dans la vocation des professeurs du second degré d'installer ou de reprendre.

Le paradoxe persiste donc, qui voit se maintenir la logique de la spécificité des ordres scolaires lors même que le primaire n'a jamais été plus près d'être un premier degré. La permanence d'un tel paradoxe s'incarne dans la longévité d'Aristide Beslais à la direction du premier degré. Nommé à ce poste en 1947, il y est encore en 1959 et c'est lui qui inspire la circulaire du 29 avril 1959, dont il explicite le sens dans une réunion du bureau pédagogique, au Ministère. Il insiste alors

28. BO 1959, 2, p. 1271.

sur l'utilité d'appeler l'attention des maîtres de l'enseignement primaire sur la nouvelle conception qu'ils devront se faire de leur rôle vis-à-vis des enfants appelés à entrer dans l'enseignement long, dans le cadre de la réforme de l'enseignement. Il faut que les instituteurs [...] sachent que c'est à eux de préparer la continuité entre deux ordres d'enseignement qui ne répondent pas exactement aux mêmes nécessités. [...] Si l'enseignement primaire veut, au sein de la réforme, tenir sa place et préparer tous les enfants à leur vocation, il ne peut se désolidariser de l'enseignement secondaire en ignorant les exigences de ce dernier²⁹.

On ne saurait dire plus clairement qu'il n'est pas prévu que de telles exigences soient abandonnées et que c'est aux instituteurs seuls qu'il incombe de supporter l'effort d'adaptation nécessaire à la bonne continuation des études de leurs élèves. Le remplacement en 1959 de Beslais par Lebette, qui était son directeur adjoint, ne change rien à la position de l'administration du premier degré et la circulaire du 19 octobre 1960 réaffirme, toujours au nom de la réforme Berthoin ouvrant la sixième à tous les élèves, la nécessité du recentrement de l'enseignement primaire sur le français et le calcul, et elle souligne l'importance du rôle de la mémoire dans les apprentissages³⁰. Le nouveau directeur de l'enseignement primaire s'en explique dans la revue *L'Éducation nationale*. Il y explicite sans modification substantielle un argument qui était déjà en son fond avancé en 1945 : s'il existe une conséquence de l'ouverture du secondaire sur le curriculum primaire, elle consiste en un resserrement de celui-ci sur les « savoirs procéduraux » et en une limitation de son ambition éducative générale – et ce d'autant plus logiquement que le secondaire demeure le lieu naturel de la formation des élites et que sa démocratisation n'est plus, comme en 1945, articulée à sa rénovation pédagogique. Il n'est pas étonnant de voir alors Lebette prendre ses distances vis-à-vis des méthodes actives qui ne peuvent être utiles qu'aux rares maîtres suffisamment expérimentés pour les maîtriser³¹.

On peut pourtant considérer qu'au début des années 1960, cette doctrine a son avenir derrière elle. Les premières expérimentations du tiers-temps et l'installation de la commission Rouchette, en 1963³², commencent à dessiner pour la pédagogie primaire d'autres horizons que la rénovation proposée par la sous-commission de 1969 et officialisée par le ministre Guichard, concrétisera. La succession, de 1950 à 1967, des thèmes des conférences pédagogiques d'automne choisis par le Ministère témoigne à cet égard d'une évolution significative. Jusqu'en 1960, ces conférences portent essentiellement sur les apprentissages fondamentaux, et en 1961, leur

29. Archives nationales, 1987 02 10, art. 1.

30. BO n° 37, 1960, 4, p. 3109.

31. *Ibid.* C'est là un argument communément avancé par la hiérarchie scolaire de l'époque pour critiquer les méthodes actives sans avoir l'air de les incriminer en elles-mêmes. Chez Lebette, on le retrouve par exemple dans une lettre datée du 15 mai 1961 adressée à Lucien Paye, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires (Archives nationales, 1987 02 10, art. 1).

32. Voir dans ce numéro l'article de Marie-France Bishop.

objet est précisément la circulaire Lebettre du 19 octobre 1960³³. Mais à partir de 1962, c'est une autre tendance qui se fait jour. Le thème de 1962, anticipant certaines des conclusions de la commission Rouchette relatives à la revalorisation de l'expression orale, fait porter l'attention sur « la lecture, instrument essentiel du langage parlé et écrit » ; dans le même sens, la conférence de 1966 traite de l'apprentissage de l'expression écrite et orale ; les conférences de 1963 et de 1965 ont pour objet l'une l'enseignement du dessin, l'autre l'éducation musicale ; quant à celles de 1967, elles traitent des « conditions d'un développement harmonieux et progressif des aptitudes et des acquisitions dans le domaine de la sensibilité et de la création artistique, du début à la fin de l'école primaire »³⁴. À la veille de l'éveil, l'ère du recentrement semble bel et bien terminée.

Le monde enseignant

Si les textes officiels jusqu'au début des années 1960 sont imperturbablement attachés à la thèse du recentrement sur les savoirs élémentaires, qu'en est-il des prescripteurs intermédiaires chargés de relayer les positions de l'administration centrale auprès des enseignants, et que révèlent-ils de l'état du monde enseignant ? Pour la période qui nous concerne, ces prescripteurs intermédiaires sont surtout les inspecteurs primaires. Les procès-verbaux des conférences pédagogiques d'automne peuvent être un bon indicateur de la façon dont l'Inspection primaire se situe par rapport aux normes pédagogiques officielles en vigueur et dont les instituteurs les reçoivent.

Or, il semble qu'à cet égard, une inflexion puisse être repérée à partir du début des années 1960. Les conférences des années 1950-1960 dessinent l'image d'un monde primaire qui fait globalement écho aux *IO* existantes, et d'un niveau de prescription à l'autre, les propos sont plutôt concordants et peu générateurs de polémiques. Le cycle de conférences de l'automne 1954³⁵ peut être ici considéré comme significatif en ce que la question traitée est celle de l'efficacité du travail scolaire et de la santé des enfants, et qu'elle amène pratiquement toujours à aborder le problème du surmenage qui débouche lui-même sur celui des programmes et des méthodes. Deux idées émergent alors, quelles que soient les circonscriptions (urbaines ou rurales).

33. 1951 : Rôle de la grammaire dans l'enrichissement du langage et du style ; 1952 : L'apprentissage de la langue écrite, les exercices de rédaction ; 1955 : Enseignement du calcul au cours moyen et ses relations avec l'enseignement du calcul dans la classe de fin d'études ; 1956 : L'enseignement du calcul au cours préparatoire et cours élémentaire ; 1959 : l'articulation entre le cours moyen et la classe de sixième (il s'agit en fait de commenter la circulaire du 29 avril 1959). Archives nationales, 1987 02 10, art. 1-10.

34. *Ibid.*

35. Archives nationales, fonds n° F/17/17839.

Une inscription assumée dans la tradition pédagogique primaire : l'enseignement doit être intuitif et concret. L'insistance sur la simplicité qui doit présider à cet enseignement – évidemment compatible avec la thèse du recentrement sur les savoirs de base – et sur la valeur didactique de l'observation est, au plus près de la lettre des *IO* de 1945, manifeste et massive. Cela n'empêche pas les conférenciers de vanter parfois les vertus de la pédagogie active. Mais celle-ci est alors interprétée à la lumière du paradigme classique de « l'observation didactique » : un enseignement est actif quand il fait observer les enfants. Les plus modernistes se réfèrent directement aux *IO* de 1923 en passant comme par-dessus celles de 1945, mais sans apparemment que soient perçues entre les deux des discontinuités profondes. Ce modernisme modéré est d'ailleurs loin d'être partagé par tous et il est douteux qu'il soit la règle. Ainsi, un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le Doubs, fait par l'Inspecteur d'académie de Besançon en 1955, note que

les méthodes et procédés traditionnels sont toujours en usage. Quelques maîtres restent fidèles aux méthodes actives, mais les difficultés causées par l'augmentation des effectifs ne sont pas favorables à une propagation rapide des méthodes nouvelles³⁶.

L'orientation générale des conférences de 1954 montre que l'augmentation des effectifs n'est pas seule en cause : les maîtres ne rencontrent guère auprès de leur hiérarchie immédiate des encouragements explicites à la rénovation des méthodes d'enseignement et les normes pédagogiques de l'école de Jules Ferry semblent aussi stables dans les circonscriptions que J. Chobaux remarquait qu'elles l'étaient dans les textes officiels.

En second lieu, les conférenciers ne pensent pas dans l'ensemble l'organisation du curriculum primaire en fonction d'une poursuite des études en sixième. Ils semblent insensibles à la question, pourtant régulièrement posée depuis la Libération, de la démocratisation de l'enseignement. La « simplicité » de l'école primaire prescrite par les *IO* de 1945 est au contraire naturellement rattachée à la tradition d'un ordre primaire enclavé, qui débouche sur la vie active et qui justifie la légitimité pérenne du paradigme gréardien : enseigner « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

En bref, au milieu des années 1950, le monde primaire est globalement en phase avec les instructions qui le régissent. Elles peuvent être interprétées dans un sens plus ou moins traditionaliste, plus ou moins accommodées à une sauce relevée par le souvenir de 1923, mais le discours des inspecteurs ne se fait guère l'écho de sensibilités réformatrices heurtées par une telle tradition pédagogique (hormis bien sûr dans les mouvements pédagogiques organisés). C'est une tradition dont les expressions sont certes variables, mais que ces variations mêmes font apparaître comme le patrimoine commun de l'enseignement primaire.

Sept ans plus tard, les conférences pédagogiques de 1961 sur les directives de la circulaire Lebette du 19 octobre 1960 font apparaître un autre paysage. Le monde

36. Archives nationales, fonds n° F/17/17838.

enseignant semble se diviser devant l'injonction d'une réhabilitation du par cœur et de la mémoire. Certains conférenciers, finalement peu nombreux (Vesoul-Sud, les Deux-Sèvres...) reprennent à leur compte les positions exprimées dans la circulaire. Beaucoup d'autres font part, à des degrés divers, de leurs réserves (Besançon II, Caen, la Manche, Le Mans IV, Perpignan II, Mantes-la-Jolie...), ce qui est inhabituel pour ce maillon intermédiaire mais subalterne de la hiérarchie scolaire. Quant aux moins critiques (Flers, La Flèche, Lons-le-Saunier, Carcassonne II, Charente Maritime...), ils cherchent à rassurer leurs ouailles, ce qui en dit assez long sur le malaise, dont il est souvent fait état, suscité par la circulaire. Nombre d'instituteurs voient en elle un renoncement à l'identité de l'école primaire française. Certes, et nonobstant la réaction courroucée du mouvement Freinet³⁷, c'est davantage en regard de la tradition de l'enseignement intuitif que des méthodes actives que la circulaire fait problème. Mais elle ne fait en somme que se situer dans la succession des textes officiels resserrant depuis 1945 l'enseignement primaire dans de plus étroites limites. Aussi la façon contrastée dont cette circulaire est accueillie peut-elle être interprétée comme le signe de la disparition en cours de l'unanimité pédagogique de la décennie précédente.

Conclusion

Quelles interprétations proposer de cette modification observable du paradigme primaire au tournant des années 1960? Sans doute, comme le remarque Antoine Prost, la transformation (progressive) des mœurs éducatives dans le sens d'un plus grand libéralisme, joue-t-elle un rôle³⁸. Un autre facteur, probablement décisif, est la relance par la réforme Berthoin de la politique de démocratisation. L'allongement de la scolarité obligatoire et la création du cycle d'observation rendent effective l'entrée pour tous en sixième pour le milieu de la nouvelle décennie. Il apparaît dans ces conditions de plus en plus difficile de penser le processus de transformation du primaire en un premier degré, en soulignant la spécificité pédagogique de l'ordre qu'il est en train de ne plus être. La doctrine du recentrement sur les savoirs de base est de ce point de vue paradoxale et peut être même non sincère lorsqu'elle est invoquée comme le moyen de faire face au défi de la démocratisation de l'enseignement. Aristide Beslais, qui défend cette doctrine depuis l'après-guerre à la direction du premier degré, n'a d'ailleurs jamais été un chaud partisan d'une telle démocratisation. Lors d'une réunion qu'il préside au Ministère, il déclare clairement que la vocation de l'enseignement primaire n'est pas de devenir l'antichambre des études secondaires et qu'il reste comme naturellement orienté vers la classe de fin d'études.

37. Le n° 1 d'octobre 1961 de *L'Éducateur*, la revue de l'ICEM, avait manifesté sa très nette opposition à la circulaire.

38. A. Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p. 61.

[S'il] prépare le passage en sixième et l'accès à l'enseignement long, il ne faut pas perdre de vue pour autant que son but essentiel est de donner une formation satisfaisante aux élèves qui termineront leur scolarité dans les classes de fin d'études³⁹.

Quand on sait que la réunion lors de laquelle cette affirmation a été faite date du 13 février 1959, soit tout juste un mois après la publication des dispositions prises par Berthoin qui impliquent exactement le contraire, il y a de quoi être surpris. Il y a en tout cas de quoi douter que la thèse d'une réorientation de l'enseignement primaire vers la « simplicité » des apprentissages fondamentaux soit, dans l'esprit de ceux qui la professent, véritablement commandée par la perspective de l'ouverture de la sixième à tous les élèves de CM2. N'est-ce pas au bout du compte, en toute hypothèse, à l'idée inverse que conduit la logique du recentrement, c'est-à-dire, comme semble l'avouer A. Beslais, à restreindre, en dépit de l'ordonnance et du décret Berthoin du 6 janvier 1959, l'accès à la sixième ? Or c'est précisément cette restriction que refuse la politique gaullienne de démocratisation que Jean Capelle est chargé de mener en étant nommé en 1961 au poste stratégique de directeur général de l'organisation et des programmes scolaires.

Tout se passe en somme comme si l'effectivité d'une réforme que la IV^e République avait plusieurs fois projetée sans jamais la mener à bien⁴⁰ rendait plus insoutenable la thèse selon laquelle c'est en se concentrant sur ses fondamentaux, en devenant plus « simple » encore que Jules Ferry ne la souhaitait, que l'école primaire pourrait satisfaire aux exigences de l'élargissement du secondaire. Les conditions sont donc désormais réunies pour poser aussi sur un plan pédagogique la question du désenclavement du primaire, et donc pour rendre plus audibles les sirènes qui chantaient à l'IPN depuis que Roger Gal y avait pris la direction de la recherche pédagogique. En ce sens, on peut considérer que la réforme du tiers-temps et de l'éveil, en 1969, n'est pas un pur effet de la « pensée 68 ». Elle s'inscrit dans une durée relativement plus longue et surtout plus complexe : les trente-cinq années qui la séparent du plan Langevin-Wallon et qui ont vu les pesanteurs d'une tradition pédagogique historiquement liée à la séparation des ordres scolaires continuer longtemps à s'exercer sur l'école primaire, être contestée par des pédagogues réformateurs qui ont gardé, même après l'échec des classes nouvelles et le départ de Monod de la direction du second degré, une capacité institutionnelle de proposition et d'action, pour être finalement rendue caduque par la mise en œuvre réelle de la politique de démocratisation.

Pierre KAHN

*IUFM de Basse-Normandie
CERSE, Université de Caen Basse-Normandie*

39. Archives nationales, 1987 02 10, art. 1.

40. Voir A. Robert, *Système éducatifs et réformes*, Paris, Nathan, 1993, chapitre 1 « Rêves réformateurs et non-décision ».

